COMO NOS TORNAMOS OS PROFESSORES QUE SOMOS

UMA PROBLEMATIZAÇÃO DA HERANÇA ESTRUTURALISTA NAS PRÁTICAS DE ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA

AUGUSTO RODRIGUES

Como nos tornamos os professores que somos

AUGUSTO RODRIGUES

Como nos tornamos os professores que somos

Uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

R696

Rodrigues, Augusto

Como nos tornamos os professores que somos [recurso eletrônico] : uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia / Augusto Rodrigues. – São Paulo : Cultura Acadêmica Digital, 2020.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-86546-20-0 (Ebook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizado. 4. Filosofia. 4. Professores. I. Título.

2020-1325 CDD: 370.71
CDU: 371.13

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação : Ensino 370.71
2. Educação : Ensino 371.13

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Pode acaso um cego guiar outro cego?
Não cairão ambos no buraco?

(LC, 6:39)

Sumário

Prefácio

Desfazer o aranzá: um exercício espiritual de puxar os fios da história e desatar os seus nós para enxergar o presente

Há alguns anos, mais ou menos sete ou oito, conheci o autor deste livro, Augusto Rodrigues, ainda em seu período de graduação em Filosofia. Recém-ingresso como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tornou-se meu orientando e, desde então, tenho a oportunidade de acompanhá-lo em sua trajetória de pensamento.

O primeiro livro de Augusto, que ora é apresentado ao público, é uma paragem em sua jornada investigativa. Poderia dizer em sua "promissora" jornada investigativa, mas a promessa de futuro que a frase parece indicar, apesar de parcialmente verdadeira, poderia ocultar algo que não é mais uma promessa: este livro. O problema enfrentado em sua pesquisa, a clareza na apresentação de seus argumentos, seu percurso de pensamento e a destreza na verificação de suas hipóteses, como se poderá constatar na leitura do texto, comprovam as qualidades de Augusto como pesquisador. Essas qualidades foram reconhecidas na escolha de seu livro em um edital de seleção das melhores teses e dissertações, fomentado

pela Fundação Editora da Unesp, selo Cultura Acadêmica, em parceria com as Pró-Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa, que selecionaram os treze melhores trabalhos defendidos no ano de 2019 para serem publicados.

É com satisfação que vemos a primeira geração de estudantes beneficiados com o retorno da filosofia à educação básica terminar sua formação em nível de pós-graduação. Este é o caso de Augusto. A volta da filosofia às aulas em 2009 coincidiu com sua chegada ao primeiro ano do ensino médio. Diferentemente de minha geração e de muitos outros pesquisadores do ensino de filosofia, que não tiveram a oportunidade de iniciar seu processo formativo com a disciplina já no período escolar, hoje, o leitor pode presenciar as vozes dessa geração – daqueles que conviveram com a filosofia nesse espaço institucional e que decidiram com ela trilhar uma jornada para além da formação básica. O presente livro traz ao cenário filosófico os primeiros olhares dessa nova geração que deseja participar da discussão pública, cujos contornos envolvem a intrínseca relação entre a filosofia e a educação. Penso que ainda é muito cedo para avaliar o que essa geração será capaz de fazer e como *tensionará* o debate, as pesquisas e o próprio ensino de filosofia.

Nesse sentido, Ortega y Gasset aponta que:

> Todos somos contemporâneos, vivemos no mesmo tempo e atmosfera, mas contribuímos para nos formarmos em um tempo diferente. Este só coincide para os coetâneos. Os contemporâneos não são coetâneos; urge distinguir entre história, coetaneidade e contemporaneidade. Alojados em um mesmo tempo externo e cronológico convivem três tempos vitais distintos. Isto é o que costumo chamar de anacronismo essencial da história. Graças a esse desequilíbrio interior, a história se move, muda, roda, flui. Se todos os contemporâneos fossem coetâneos, ela ficaria aprisionada, apodrecida em um gesto definitivo, sem nenhuma possibilidade de inovação radical. (Ortega y Gasset, 2006, p.51, tradução minha)

Assim, as vozes dessa geração podem justamente promover a abertura de novos horizontes em face das indagações e das investigações das gerações anteriores.

Para enunciar sua problemática, Augusto se vale do uso da narrativa das memórias de suas experiências como iniciante à docência na educação básica. Busca, dessa forma, *tensionar* as incongruências e os limites vivenciados como professor de filosofia. Apresenta os ruídos que habitam as práticas de ensinar e aprender filosofia presentes nos documentos oficiais que norteiam a disciplina no ensino médio, bem como seu objetivo: proporcionar, em interlocução com a tradição filosófica, uma intervenção e participação dos estudantes no presente.

Percorrendo seu livro, o autor nos mostra que essas tensões problemáticas só adquirem densidade no *convívio* com as pesquisas que foram desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Ensino de Filosofia (Enfilo). Trata-se especialmente daquelas que investigavam as possibilidades da filosofia na educação básica, as quais compunham o projeto Limites do Ensino de Filosofia no Programa São Paulo Faz Escola, e, contrastando com esse projeto, também aquelas pesquisas que se arriscavam nas práticas de ensinar a disciplina fora da instituição escolar, que faziam parte do projeto Ensino de Filosofia em Espaços Não Formais. Desse cruzamento de experiências, Augusto percebe um conjunto de práticas de ensinar filosofia – ainda apenas enunciáveis como uma tentativa que circunscreve ao professor o ofício de ensinar a história da filosofia e ao estudante a tarefa de compreender verdadeiramente a produção filosófica dessa tradição –, que não só perpassa a disciplina no ensino médio, mas também modela as próprias possibilidades do ofício docente. Acentua, nesse sentido, uma bagagem que amordaça e dificulta aos professores e alunos estabelecer outra *relação* com a filosofia que não seja o próprio conhecimento *sobre* sua história.

Somos conduzidos, no decorrer da apresentação desse percurso, aos meandros da série de questões que foram sendo coletadas por Augusto durante seu processo de formação, que ora nos lançam para dentro da sala de aula do ensino médio, ora nos colocam no ambiente

de formação do professor de filosofia, sendo assim apresentadas: Como o professor foi preparado e como a universidade prepara os estudantes para exercer a tarefa de ensinar filosofia? Seria suficiente ensinar a história da filosofia para que os alunos da educação básica aprendessem a filosofia? Isto é, com a apresentação da história da filosofia e o acesso a determinadas informações sobre os principais conceitos, temas e problemas desenvolvidos pelos filósofos, os estudantes podem pensar situações problemáticas de seu cotidiano como requerem os documentos oficiais que norteiam o ensino de filosofia? Por que será que, mesmo ao reconhecer a distância entre as práticas disciplinares e o próprio objetivo da filosofia na escola, o professor tem dificuldades em abrir mão da história da filosofia como pressuposto que organiza o ensino da disciplina? Afinal, será possível pensar filosoficamente sem se adquirir uma base sólida em história da filosofia?

Ao nos conduzir a experienciar (*erleben*) com ele cada uma dessas questões, que vai retomando em seu percurso, o autor nos coloca em meio à literatura sobre a formação e o ensino de filosofia, para nos fazer chegar ao problema que serve de vetor a todas as questões que foram sendo apresentadas: por qual razão as práticas de ensinar e aprender filosofia são organizadas do modo como são organizadas? Esse problema também poderia ser colocado da seguinte forma: por que se ensina e se aprende como se ensina e se aprende filosofia? Seu objetivo, nesse sentido, foi entender as razões e as práticas estabelecidas com a filosofia e seu ensino, de forma a pensar os limites e as possibilidades destas na elaboração de uma aula que produza uma "relação questionadora" da atualidade – que é o que se requer da disciplina no ensino médio.

A hipótese do autor é a de que a filosofia, tanto na educação básica quanto nas práticas universitárias – que inclui sua própria formação como professor –, é marcada por uma herança formativa que, embora organize os pressupostos do ensino e aprendizagem em filosofia, não é enunciada com precisão, sendo até mesmo ocultada em suas diretrizes. Para ele, tratava-se de uma herança formativa consolidada no curso de Filosofia da Universidade de

São Paulo, mais especificamente uma herança de ensinar e aprender filosofia que encontrou no método estruturalista de leitura de textos filosóficos, cujas figuras centrais são Martial Guéroult e Victor Goldschmidt, seus pressupostos e práticas.

Para dar conta da hipótese lançada, Augusto olha para a disciplina de Filosofia na educação básica de maneira a rastrear e trazer à superfície os pressupostos e as justificativas enunciados nos documentos oficiais. Da análise desses documentos e da legislação vigente, percorre um caminho que o leva a problematizar seu próprio processo de formação e os pressupostos imanentes que sustentam esses ideais formativos. Os fios puxados pelo autor por meio de seu problema desde seu presente o levam até a formação do curso de Filosofia da USP, mais especificamente ao seu período de consolidação, decorrente da maneira como o método estruturalista foi incorporado, a ponto de se tornar propedêutico à formação filosófica. Seu percurso o leva a mapear a força dessa herança em modelar a organização da disciplina na educação básica e os hábitos que se cristalizam nos professores de filosofia. Assim, o que o autor destaca é que o pressuposto que outorga essencialidade à formação sólida em história da filosofia e suas subsequentes práticas – formação que significa obter uma habilidade de penetrar na estrutura da obra dos filósofos, de acordo com a verdadeira intenção daquilo que escreveram, para poder explicar seu entendimento – tem uma proveniência e, de certa forma, foi naturalizado sob a chancela de rigor e legitimidade acadêmica. Nessa análise, o autor enuncia a emergência da figura do professor-explicador. Formado para explicar os textos, seguindo alguns dos pressupostos e funcionamentos da metodologia estruturalista, o professor torna-se apto a explicar os movimentos lógicos e arquitetônicos dos clássicos, embora suas práticas e pressupostos não sejam suficientes para sustentar os objetivos da disciplina no ensino médio.

Possivelmente o leitor procure entre as páginas seguintes deste livro a seção ou capítulo que diga respeito à *fundamentação teórica*, que é praxe na maior parte dos livros acadêmicos de filosofia. Seria um capítulo que apresentasse os conceitos, os movimentos, enfim, as

imagens projetadas a partir de algum filósofo da tradição em determinado recorte feito pelo pesquisador. Poderiam ser, talvez, dois capítulos que evidenciassem todo o rigor acadêmico necessário para explicitar e sustentar o desenvolvimento da pesquisa. Aqui, no entanto, o movimento se deu de outro modo. Não foi o olhar *a partir* ou *através* de alguém, nem mesmo a iluminação de um filósofo que tenha dado condições para se enxergar algo, o que talvez mais oculte o problema pelo excesso de luz do que permita enxergá-lo. A aposta foi olhar diretamente para o problema e deixar que ele conduzisse o pensamento, que precisa se mover para responder às inquietações.

Se observarmos o percurso feito por Augusto em seu processo de problematização do ensino de filosofia, podemos nos perguntar quais filósofos precisariam ser evidenciados, depurados e explicitados para o desenvolvimento de sua pesquisa, e qual literatura poderia anteceder o próprio caminho e se oferecer com toda a segurança que se exige em uma fundamentação teórica. Neste livro, essa relação não é, por assim dizer, dedutiva. O rigor acadêmico não foi construído por essa estratégia. Não há uma imagem de pensamento segura e já prescrita a partir da qual os conceitos podem ser aplicados de tal modo que funcionem como fórmula determinante para a verificação/validação de determinada experiência individual. As marcas e os contornos do caminho são feitos pelo próprio caminhar, nas sendas do problema e nas tentativas de solucioná-lo. É aí que os conceitos precisam ser formulados, como enunciação da experiência de pensamento.

Como lembra Deleuze no prólogo de *Diferença e repetição*, trata-se de um empirismo estabelecido com o *movente* – nem particular nem universal, e sim do "aqui-agora" –, em que os conceitos são os objetos de um encontro, desfeitos e construídos a partir de um horizonte que se move, que é fugidio e escapa a qualquer tentativa de categorização. Nesse registro, a literatura e todo o trabalho conceitual, característicos ao rigor acadêmico que se exige, aparecerão conforme o presente vai sendo *tensionado*, de acordo com as exigências problemáticas que são tecidas no decorrer do caminho/experimento. São as tensões do problema que afetam sua vida de estudante/

professor/pesquisador que convidarão os filósofos, a tradição filosófica, os documentos etc. a dialogar e conviver para tecerem os argumentos e conceitos; não são, portanto, as imagens conceituais previamente estabelecidas que se anteciparão e dirigirão o olhar do pesquisador, sob uma suposta hierarquia conceitual necessária ao pensar, de forma a organizar as particularidades da experiência.

Por isso, a pesquisa desenvolvida por Augusto faz um percurso a contrapelo: analisa seu presente e inocula um problema nos pressupostos que são sustentados por certa racionalidade discursiva. Puxando os fios da história, ele faz uma escavação nos escombros ocultados na literatura, nos documentos e nos processos formativos, para desfazer o *aranzá* – aranzel, se preferirem – que nos leva a sermos os professores que nos tornamos. Se há um "método" de investigação em seu livro, esse método poderia ser nomeado de *puxa-fio.* Penso que esta é uma maneira de olhar para os documentos, para os dados de realidade, para o presente, para o *comum* partilhado no grupo Enfilo, que fomos experimentando durante a pesquisa que antecede e está presente neste livro. Experimentando porque a inspiração desse método vem de outros lugares e tempos. Vem das minhas observações do que fazia meu avô em seu exercício de paciência para *desenozar* o "aranzá" – ou "cabeleira", no linguajar do pescador mais moderno – em que ficava a linha de pesca da carretilha quando errava o tempo do lance na pescaria. O cuidado que ele tinha para encontrar o melhor caminho, soltar os pontos de tensão e liberar as amarras foi o que me inspirou a utilizar, na pesquisa acadêmica, isso que chamo circunstancialmente de *puxa-fio*. Dizia meu avô: "você não pode olhar apenas para o nó, senão não conseguirá desatá-lo. É preciso ver os caminhos que a linha percorre para chegar até ele. Primeiro você desfaz a tensão para liberar as linhas. Só assim você poderá estender a linha novamente". Esta foi a experiência que fiz com meu avô e que partilhamos no Enfilo.

Na investigação feita por Augusto, os nós parecem estar na criação discursiva que provém da USP. O ponto de tensão é a herança universitária do curso de Filosofia da USP em nossos dias. Por isso, é

preciso puxar os fios desde o presente, uma vez que, assim, as palavras de ordem e os pressupostos que organizam a filosofia no ensino médio, na formação universitária dos professores e as práticas acadêmicas que dão sustentação a isso tudo serão arrastados e conduzirão o leitor pelo *tensionar* e *distensionar* das linhas aos nós: os pressupostos e as práticas do método estruturalista e sua recepção no Brasil.

Desfeito o *aranzá*, a linha estendida já não sai mais intacta, lisa, uma vez que é impossível não notar suas dobras, desfiares, ocultamentos, esquecimentos, silenciamentos, enfim, seus estriamentos. Ela se multiplica em várias. Várias passagens e vários caminhos que exigem, daquele que a manuseia, mapear seus pontos de fragilidade, evidenciar as "marcas" deixadas nas linhas que se estendem até o presente e que antes eram sustentadas por palavras de ordem. E o que possibilita o início dessa investigação feita pelo autor é um modo de olhar para suas relações com o ensino de filosofia como memória problemática que (dis)*tensiona* os nós das narrativas do passado, a fim de enunciar o discurso que nos conduz a nos tornarmos aquilo que somos. Não se trata, nesse sentido, de um resgate histórico linear, mas de uma *experimentação* do passado que habita a penumbra do presente, escurecendo e clareando as nossas relações. Foge do excesso de luz e da escuridão profunda. Perpassa o dito e o silenciado e permite, justamente, dessas tensões históricas, a emergência de novas problematizações, novos posicionamentos e múltiplas invenções. Talvez, assim, aqueles que chegam e os que já estão emaranhados nos nós do discurso tenham a possibilidade de habitar esse lusco-fusco e inventar outros caminhos para e com a filosofia e seu ensino.

O prefácio poderia terminar aqui, mas peço licença ao leitor para continuar um pouco mais e desviar meu olhar do livro para seu autor. Seguindo sua proposta de narrativa das próprias experiências até a enunciação da fratura de seu contemporâneo, valho-me do olhar privilegiado sobre o percurso formativo de Augusto e também busco em minha memória, muitas vezes inventada, lugares e acontecimentos pelos quais passamos juntos, que possivelmente não sejam de conhecimento dos leitores, mas que porventura

possam ajudar a percorrer as histórias que estão nas entrelinhas deste livro. Quero enunciar linhas que, apesar de não aparecerem materialmente nos contornos da escrita, não deixaram de ser pulsões e forças na criação de seu pensamento.

Desde que Augusto passou a *conviver* com o *comum* do grupo de pesquisadores do qual fazemos parte, o ensino de filosofia transformou-se em sua temática principal de pesquisa. Em seus primeiros anos conosco, suas inquietudes não se circunscreviam à herança que procura denunciar neste livro. Embora estivesse insatisfeito com seu processo formativo – já que não encontrava nele condições que imaginaria encontrar no curso de Filosofia – e também com a disciplina no ensino médio, uma vez que sentia, muitas vezes, a impotência da disciplina na formação dos jovens, sua estratégia foi, a princípio, pensar outra *relação* com a filosofia e seu ensino.

Sob a influência de alguns caminhos que o Enfilo percorria na época, o então estudante de Filosofia interessou-se pela prática da filosofia antiga, retomada pelos estudos de Pierre Hadot. Apresentado ao livro *O que é a filosofia antiga?*, Augusto embarcou em uma série de estudos daquilo que, em dado momento, enxergava como uma mudança mais do que necessária à maneira como se ensina filosofia. Se me recordo bem, a crítica que Hadot faz no prefácio de seu livro colocou Augusto em uma crise existencial. Recupero aqui uma passagem em especial que talvez tenha sido o signo que moveu seu pensamento:

> Tenho a intenção de mostrar, em meu livro, a diferença profunda que existe entre a representação que os antigos faziam da *filosofia* e a representação que se faz habitualmente da filosofia em nossos dias, pelo menos, na imagem que é transmitida aos estudantes por conta da necessidade do ensino universitário. Eles têm a impressão de que todos os filósofos estudados esforçaram-se sucessivamente para inventar, cada um de uma maneira original, uma nova construção sistemática e abstrata, destinada a explicar, de uma maneira ou de outra, o universo; [...] Dessas teorias, que se poderia

> denominar "filosofia geral", resultam, em quase todos os sistemas, doutrinas ou críticas da moral que extraem as consequências, para o homem e para a sociedade, dos princípios gerais dos sistemas e convida, a partir disso, a fazer uma escolha de vida, a adotar uma maneira de comportar-se. Isso não entra na perspectiva do discurso filosófico. (Hadot, 2014b, p.16, grifo do autor)

O que Hadot denuncia é a imagem adquirida pelos estudantes no contato com o ensino, imagem que atribui aos filósofos e, por conseguinte, à filosofia, as qualidades exclusivas de uma atividade estritamente discursiva, a partir da qual se criam sistemas abstratos e teorias que podem explicar a realidade. Nessa condição, a vida torna-se apenas um apêndice ao discurso filosófico, subsumida às fórmulas deduzíveis das representações elaboradas no seio complexo dos sistemas filosóficos. Se essa imagem se cristaliza na universidade moderna, criando uma cisão entre vida e discurso filosófico, ela não consegue expressar as filosofias que insistiram por esse modo de atualizar a tradição filosófica. Não se trata de nelas obscurecer a elaboração discursiva, mas captar seu sentido diante da intrínseca relação com uma reação crítica a outras atitudes existenciais, às visões hegemônicas de viver e ver o mundo, e à própria atitude existencial daqueles que se exercitam filosoficamente.

Nesse projeto inventado pela filosofia antiga, o filosofar consistiria em uma série de atitudes que o marcam como uma *maneira de viver*, da qual as práticas discursivas não podem se dissociar. Elas se tornam, portanto, *meio* e *expressão* da filosofia que se pratica, uma vez que nascem justamente dessa relação intrínseca com a vida, com a opção existencial e em uma comunidade onde se vive e onde se compartilham experiências. Antes de tudo, a filosofia consolida-se como um modo de vida e, para ser compreendida como tal, precisaria ser investigada na esteira de práticas então intituladas *exercícios espirituais*, cujo objetivo e funcionamento são propriamente a *conversão* do ser humano em sua maneira de se relacionar com a vida, com os outros, com a sabedoria.

Parece-me, assim, que Augusto encontrou, nos escritos de Hadot e na filosofia antiga, a oportunidade de trazer vida para sua formação filosófica. Isso parece tê-lo tirado de uma relação com a filosofia que produzia nele uma *tristeza*. Penso que, por essa razão, ainda que não tenha citado o pensamento de Hadot em seu livro, este foi tomado como um *paradigma* que possibilita o resgate de outras formas de pensar o ensino de filosofia e a coragem de problematizar o seu próprio processo de formação. Para mim, a leitura da obra desse filósofo lhe mostrou algo que se apagou no decorrer dos séculos e que permanecia ofuscado não só em sua formação, mas também em sua vivência com a filosofia e com o ensino da disciplina na educação básica. O amparo oferecido pelo diagnóstico de Hadot proporcionava uma possibilidade de problematizar sua vivência, fazendo convergir esses lugares formativos a um mesmo nó problemático.

Por muito tempo, amadurecia, na trajetória de Augusto, esse objetivo de problematizar o ensino de filosofia e suas práticas estritamente teóricas e abstratas de ensinar e aprender, que, por força da tradição escolarizada da filosofia, insistiam em permanecer reduzidas à *transmissão* da história da filosofia, de seus principais conceitos, temas e sistemas. Para tanto, encontrou um interlocutor de pensamento que lhe é muito caro, Sócrates. No estudo dessa figura, que culminou em alguns de nossos escritos em conjunto (Rodrigues; Gelamo, 2018; Gelamo; Rodrigues, 2019), expressou suas preocupações com a reformulação do ofício do professor, de tal forma que este não seja mais um transmissor de conhecimentos abstratos, de conhecimentos *sobre* os sistemas filosóficos, mas um produtor de práticas que potencializem a transformação nos hábitos vitais de quem se dedica à filosofia.

Com Sócrates, Augusto insistia em pensar *contra* um professor de filosofia que comunica representações abstratas, transmitidas por um discurso abstrato que se desprende de sua existência. O discurso socrático, entendido como um *exercício espiritual*, não tem a intenção de *in*formar, mas justamente de formar. A diferença é que, na tentativa de informar, o discurso passa a ter efeito estritamente unilateral e, por isso, não acompanha o ritmo e as exigências próprias daqueles

que estão em investigação. Já na perspectiva socrática, ao contrário, seu discurso não apenas expõe, mas, sobretudo, obriga a participação concreta e prática de seu interlocutor. Não se trata de expor uma doutrina. Se assim fosse, Sócrates centralizaria suas relações dialéticas mais em dar respostas do que no próprio ato de questionar. O que faz Sócrates é interrogar aqueles com quem dialoga e enchê-los de perturbação de modo a levá-los a questionarem a própria vida e, com isso, tentar conduzi-los à tomada de consciência. Por essa razão, diferentemente dos professores habituais, Sócrates faz de sua vida um ato pedagógico, ou seja, examina a si e aos outros para que todos com quem dialoga transformem seus comportamentos habituais.

Amadureciam também no pensamento de Augusto as práticas de um estudante e uma aprendizagem filosófica que ultrapassavam o exercício de "compreensão", de recepção passiva das representações comunicadas pelo professor. Não bastava ser, como criticou Platão na *Carta VII*, como Dionísio II, que acreditava aprender filosofia sem passar pelo processo árduo que ela exige, o *convívio*. Platão nega, nessa carta, que o aprendizado filosófico esteja condicionado à transmissão discursiva, de modo a colocá-lo no plano vital de quem pratica e de quem aprende filosofia. Caso deseje enamorar-se da filosofia, o aprendiz filósofo, antes de tudo, deve optar por uma maneira de viver, por uma via centrada no desenvolvimento de si. Era preciso, portanto, dedicar-se a alcançar toda a dimensão espiritual da filosofia, isto é, uma prática que ultrapassasse simplesmente uma busca do conhecimento, um processo estritamente cognitivo que é orientado exclusivamente pelo saber, como mostra Foucault lendo a *Carta VII* de Platão:

> Este percurso das *mathémata*, essa informação do conhecimento em fórmulas ensinadas, aprendidas e conhecidas, isso não é, diz o texto de Platão, o caminho pelo qual passa efetivamente a filosofia. As coisas não acontecem assim, não é ao fio das *mathémata* que a filosofia se transmite. Como se transmite? Pois bem, ele diz: a filosofia se adquire por "*synousía perì tò prâgma*". E um pouco adiante ele utiliza o verbo *syzen*. *Sýnousía* é o ser com, é a reunião,

> é a conjunção [...] quem deve se submeter à prova da filosofia deve "viver com", deve, empreguemos a palavra, "coabitar" com ela [...] Que aquele que filosofa tenha que coabitar com ela, é o que vai constituir a própria prática da filosofia e sua realidade. [...] Nessa medida, não se pode, de fato, considerar que a filosofia poderá ser ensinada por algo como um material escrito que dará justamente a forma de *mathémata* ao conhecimento, *mathémata* que serão transmitidos, desse modo, por um mestre qualquer a discípulos quaisquer, que precisarão apenas aprendê-los, aprendê-los de cor. (Foucault, 2010, p.225-6)

Quem sabe, então, dentro desse paradigma da filosofia antiga, o ensino de filosofia aparecesse "não mais como uma construção teórica, mas como um método de formação para uma nova maneira de viver e de ver o mundo, como um esforço de transformação do homem?", como destaca Hadot (2014a, p.64). No entanto, para estabelecer *outras* práticas de ensinar e aprender filosofia, não bastava simplesmente defender e oferecer como solução as representações de algumas das práticas da filosofia antiga como resposta ao *empobrecimento da experiência* na formação filosófica na contemporaneidade. Embora essa estratégia seja, em muitos dos casos, recorrente na produção bibliográfica do ensino de filosofia no Brasil – já que os filósofos e suas filosofias funcionam, para lembrar mais uma vez Deleuze (2006), como imagens que costumam determinar o pensamento e oferecer uma solução para um problema que não tenha sido ainda tão bem depurado, experimentado e *tensionado* –, talvez ela não dê conta de criar um diagnóstico para o que adoeceu no tempo presente e, consequentemente, oferecer uma outra possibilidade de vida.

Penso que, inspirado nas intuições da filosofia antiga e no trabalho de Hadot, o autor encara a filosofia, seu ensino e aprendizagem não apenas como referenciais teóricos que oferecem diretrizes institucionais e que podem, por sua vez, ser simplesmente alternados. Não se trata de opor um sistema filosófico a outro, e tirar daí algumas conclusões práticas de acordo com os fundamentos nele alicerçados.

Primeiramente, o que Augusto percebeu é que as heranças que o tomavam em sua *relação* com o ensino de filosofia, tanto na escola como na universidade, são práticas que marcam os próprios corpos dos professores de filosofia e, por consequência, as próprias *relações* que os professores universitários têm com seus estudantes e que, futuramente, esses mesmos estudantes terão com seus alunos no ensino médio. Desse modo, em vez de oferecer uma solução sistemática e apenas representacional para o problema, encontra a necessidade de investigar que herança é essa, afinal, e como seus pressupostos nos sujeitam e nos transformam no professor que nos tornamos.

Para alcançar esse projeto, as práticas adotadas na investigação tornam-se propriamente *exercícios espirituais* que, ao mesmo tempo que problematizam os pressupostos de sua herança formativa, de modo a trazer à superfície a naturalização das práticas que insistem em se esconder, têm também como objetivo modificá-las em sua própria espiritualidade, em sua própria maneira de ensinar e aprender filosofia.

Se a leitura é uma das ferramentas mais utilizadas nas pesquisas em filosofia, a problemática do autor não seria construída apenas na busca por informações ou, de certa forma, na realização do que havia aprendido na universidade: uma análise estrutural dos textos clássicos. A leitura dos clássicos, isolada das contingências do tempo presente, não forneceria conceitos e estratégias teóricas que coordenariam a suposta fragmentação das experiências particulares, que é um dos argumentos centrais de seus pressupostos formativos. *Ler* significa, como lembra Hadot acerca da leitura como exercício espiritual, habitar e meditar com o que é lido, dobrar o presente e o passado, de forma a perceber as fraturas do contemporâneo por meio dos fios do passado que se ofuscam no lançar das luzes no presente – e é preciso, para tanto, muito mais do que saber ler um texto estruturalmente; é preciso habitá-lo.

O autor precisou, em seu exercício espiritual, *escrever* um livro que não quer se limitar a combinar representações, mas que tenta problematizar os pressupostos de um campo de saber e seus próprios pressupostos, a fim de que possa se inventar como professor e

pesquisador de filosofia, lembrando, dessa forma, o exercício de *escrita de si*, como destaca Foucault. E, fundamentalmente, realizou um exercício de *convivência*, para lembrar Platão: experimentou as tensões envolvidas no ensinar e aprender filosofia que o perseguiram no decorrer de sua graduação e mestrado. Essas tensões foram construídas, muitas das vezes, na *partilha* das experiências com professores, colegas e estudantes que também dedicam suas vidas a pensar a filosofia, seu ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as páginas deste livro ultrapassam um exercício dissertativo feito pelo autor e oferecido à banca avaliativa de doutores, para que estes pudessem lhe outorgar um título acadêmico. Trata-se, fundamentalmente, de uma tarefa de *conversão*: um investimento na filosofia como experimentação de pensamento que implica necessariamente a transformação de si para que o acesso à *verdade* possa ser possível. O que Augusto problematiza é sua própria vida e seu tempo presente, isto é, as heranças que governam a filosofia no ensino médio e os cursos de filosofia, justamente para que a filosofia como maneira de viver pudesse ainda se fazer presente em sua contemporaneidade, não enquanto teoria que soluciona um problema abstratamente, mas como uma prática que se refaz no próprio ser daquele que se exercita filosoficamente.

Vejo que este livro enuncia algo que vem sendo *agenciado* pelo Enfilo há alguns anos: teorias, problemas, tensões e afetos. Por isso, quero agradecer o convite para prefaciá-lo e poder registrar os acontecimentos aqui narrados, ainda que talvez eles sejam menos importantes nessa trajetória. Porém, mais do que isso, quero registrar minha profunda gratidão ao autor deste livro, Augusto Rodrigues, pela partilha de vida, pelo *convívio* no pensamento que tivemos durante esses anos e por continuar puxando comigo os fios que *tensionam* esse nosso *comum*, o ensino de filosofia.

Rodrigo Pelloso Gelamo[1]

1. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Filosofia da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo.

Referências bibliográficas

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GELAMO, Rodrigo Pelloso; RODRIGUES, Augusto. Em defesa da filosofia: entre uma posição política e uma filosofia em sala de aula. *Problemata: R. Intern. Fil.*, v.10, n.5, p.282-94, 2019.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014a.

______. *O que é filosofia antiga?* Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, Brasil, 2014b. [1.ed. 1999.]

ORTEGA Y GASSET, José. *¿Qué es filosofia?* Madri: Espasa Calpe, 2006.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia na educação básica: uma problematização à luz da filosofia antiga. *Educação*, v. 43, n.3, p.449-64, jul.-set. 2018.

Introdução

A quem nos acompanhará neste livro, esclarecemos que ele apresenta toda uma trajetória de pensamento, cujos primeiros contornos datam de nossa iniciação à docência, ainda nos primeiros anos da graduação, e se estende até a defesa de nosso mestrado – momento em que precisamos tomar um fôlego e colocar um ponto e vírgula nesse processo de pensamento. Nesta obra, entregamos ao público os resultados obtidos nessa trajetória.[1]

No munícipio de Marília-SP e sob as diretrizes do Currículo do Estado de São Paulo, éramos integrantes de uma disciplina que, entre tantas outras da educação básica, se sustentava com o propósito de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interferir conscientemente em seu contexto social. Nessas condições, o funcionamento disciplinar estava traçado: parte-se dos problemas atuais em direção à tradição filosófica. Pelo menos, assim são elaborados o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, antigo material didático da proposta.[2] Neles, cada situação

1. Referimo-nos à experiência de iniciação à docência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).
2. Desde 2019, o material didático foi excluído da realidade escolar paulista, permanecendo apenas a proposta do Currículo do Estado de São Paulo.

de aprendizagem procura criar um espaço de coleta de informações e interlocução entre as experiências dos estudantes e professores ante a questão problemática para depois se voltar à aquisição de referências filosóficas que subsidiariam a discussão. Por exemplo, se o assunto se encontra no registro da ética, busca-se compreender o que Platão, Aristóteles e Epicuro escreveram sobre o assunto.[3] Ou ainda, se o objetivo é uma reflexão sobre liberdade, resgatam-se alguns conceitos elaborados por Espinosa e Sartre que funcionem como subsídios para o tema.

Basicamente, a estratégia é construir uma disciplina de Filosofia a partir do próprio universo dos estudantes, auxiliando-os em suas reflexões vitais e cotidianas, como aponta um trecho do material didático:

Para informação daqueles que não tiveram oportunidade de conviver com o material, em nível programático, ele era dividido em situações de aprendizagem que perpassam ao redor de grandes blocos temáticos, subdivididos em temas menores. Cada tema menor se transforma em uma situação de aprendizagem. Cada série possui dois volumes, um por semestre. No primeiro ano, a disciplina é dividida em Descobrindo a Filosofia (v.1) e Filosofia Política (v.2); no segundo, Ética e utilitarismo ético (v.1) e Filosofia Política e ética (v.2); no terceiro, Para que Filosofia? (v.1) e Discurso político (v.2).

3. Esse exemplo é extraído da situação de aprendizagem 2: Introdução à ética, v.1 da segunda série do ensino médio. Segundo o material, o "objetivo nesta Situação de Aprendizagem é proporcionar aos alunos elementos para a reflexão ética. Para melhor encaminhar o tema, você pode pedir aos alunos que pesquisem as palavras vinculadas ao tema, como 'Ética', 'Moral', 'Virtude', 'Vício', 'Prazer, 'Dor', 'Conhecimento' e 'Alma', de acordo com a sugestão presente no Caderno do Aluno. Esta relação pode ser ampliada conforme julgar necessário. Sugerimos, ainda, para a introdução do tema, que os alunos sejam orientados a fazer uma breve pesquisa bibliográfica dos filósofos Sócrates, Aristóteles e Epicuro. Vamos iniciar o trabalho com um caso de espancamento ocorrido no Rio de Janeiro (RJ), sobre o qual realizaremos um resumo de diversas reportagens. Esse caso permitirá uma discussão sobre as diferenças entre moral e ética, possibilitando maior clareza sobre o objeto da reflexão ética e seus critérios. Como apoio, indicamos para leitura fragmento de um texto de Epicuro, filósofo que pode despertar a curiosidade dos alunos por causa de sua preocupação com a questão do prazer" (São Paulo, 2014-2017, p.16).

> O que parece certo, porém – e esta é nossa escolha –, é que precisamos chegar à história da filosofia a partir das questões presentes, e não o inverso, como habitualmente acontece. Assim, nossos adolescentes podem chegar a uma melhor compreensão dos problemas apresentados pela vida. Sem isso, nenhum filósofo ou conceito filosófico terá sentido para eles. O primeiro conceito filosófico para se trabalhar em sala de aula é a vida das pessoas que ali estão – do professor e do aluno. É claro que para trabalhar essas questões, temos de recorrer aos conhecimentos e às estratégias sugeridas pelos filósofos, encontrados na história da filosofia e que devem ser utilizadas para desenvolver o pensamento crítico, indispensável à promoção da dignidade humana. (São Paulo, 2014-2017, p.5)

Ao observar essa relação particular que se cria entre as questões de atualidade e a filosofia, torna-se perceptível que a compreensão da história da filosofia[4] constitui um eixo central na disciplina, meio através do qual se desenvolve o pensamento crítico e reflexivo indispensável à formação do cidadão. O problema é que por vezes, em sala de aula, tivemos alguns indícios de que a relação construída estimularia mais a capacidade de memorização e domínio de um referencial teórico do que o exercício de intervenção na realidade. Não se conseguia colocar em tensão as questões apresentadas, nem mesmo formular uma problemática, criando vínculos causais com os conceitos filosóficos e a contemporaneidade, como requeria o Currículo do Estado de São Paulo e seu material didático. Mesmo que o conhecimento da história da filosofia

---

4. O conceito de história da filosofia que aparece nos documentos oficiais diz respeito a uma relação específica proveniente das práticas historiográficas francesas de filosofia, a qual será mais bem delimitada no movimento do próprio texto. Sem antecipar sua significação e suas práticas, essa relação historiográfica estará presente nas outras diretrizes curriculares que analisaremos e, consequentemente, será devedora de uma tradição responsável por modelar nossas práticas com a tradição filosófica. Assim, quando o conceito de história da filosofia aparecer no decorrer do texto, é a essa tradição historiográfica que se faz referência e que, pouco a pouco, se desvelará.

pudesse oferecer sustentação e localização histórica para os estudantes na discussão de temas contemporâneos, esse exercício não ultrapassaria um conhecimento *sobre* os conceitos e as doutrinas produzidos pelos filósofos – quando não funcionava apenas como argumento de autoridade para alguma questão ou situação problemática. Ora, seriam, então, as práticas construídas em sala de aula suficientes para estimular o pensamento do tempo presente?

Apesar dessas impressões iniciais, duvidávamos de qualquer possibilidade de se pensar filosoficamente sem conhecer com afinco os pensamentos clássicos, como o de Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel etc. Como poderiam os estudantes desenvolver suas aptidões, potencializar sua capacidade crítica e reflexiva, se não conhecessem a história da filosofia? Não seria um movimento necessário à iniciação filosófica: primeiro se aprende como os filósofos pensaram e depois se pensa? Realmente, pressupúnhamos que, conforme os estudantes adquirissem familiaridade com a história da filosofia, mais tarde poderiam sustentar as próprias reflexões em interlocução com a tradição filosófica. E, como essa condição é algo que demanda muito tempo, seria plausível que os estudantes, iniciantes no exercício com a filosofia, tivessem ainda mais dificuldades.

Embora na época não tivéssemos condições de problematizar as práticas que permeavam nossa participação em sala de aula, aquelas percepções iniciais não deixariam de nos afetar. Na realidade, os colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia não permitiriam que aquela experiência caísse em esquecimento. Isso porque boa parte de seus integrantes desenvolvia pesquisas problematizando justamente a situação e o empobrecimento das possibilidades do filosofar em condições semelhantes às nossas, impelindo-nos a reavaliar a nossa experiência na escola.

O diagnóstico do projeto Os Limites do Ensino de Filosofia no Programa São Paulo faz Escola, também desenvolvido na esteira do Pibid, era que, apesar de as pretensões do sistema escolar incluírem o aprimoramento do pensamento crítico por uma formação integradora à sociedade, as práticas com a filosofia, então estabelecidas, se mostravam realmente distantes dessa possibilidade. Segundo Rosa e

Gelamo[5] (2015), ao oferecer conhecimentos em torno da história da filosofia, o que se realmente proporcionava era uma reprodução informacional – uma série de referências aos grandes pensadores – e uma tentativa de filosofar frustrada, realizando não muito mais que "algumas formulações de pensamento sobre algum tema caro à filosofia" (ibid., p.93). Na mesma direção, apontavam Garcia[6] e Gelamo. Mesmo que as práticas disciplinares prezassem pelo apelo à vida, de maneira a manter uma relação possivelmente fértil entre a filosofia e o tempo presente de seus interlocutores, "o acesso aos conteúdos da filosofia promove[ria] nos alunos apenas o acúmulo de informações acerca da história da filosofia, não possibilitando a estes o filosofar, que é o cerne desta área de saber" (Garcia; Gelamo, 2012, p.49).

Para fugir desse registro, os integrantes daquele projeto buscavam em outra experiência, não mais sob a tutela da instituição escolar, criar um lugar possível à filosofia, desenvolvendo uma nova tentativa então intitulada: Ensino de Filosofia em Espaços Não Formais.[7] Tinha-se como hipótese que uma das grandes limitações da filosofia na escola estava no poder que a instituição exercia sobre professores e alunos, impondo, fundamentalmente, uma imagem do que seria ensiná-la e aprendê-la. Se o problema era a necessidade propedêutica de organizar os exercícios em torno da história da filosofia, agora o pensamento não precisaria ser marcado por um roteiro disciplinar institucional. Contudo, o verdadeiro desafio não era sair dos espaços formais, e sim se desfazer das imagens e do modo filosófico que se habituou a ensinar e aprender filosofia: ainda que fora do espaço escolar, muitas vezes, os exercícios filosóficos permaneciam escolarizados (Pinto et al., 2015, p.664-5).

5. Respectivamente, ex-bolsista Pibid e coordenador do projeto.
6. Também ex-bolsista Pibid.
7. No caso desse projeto, o objetivo era convidar os jovens de uma instituição socioeducativa de semiliberdade, no município de Marília, a realizar encontros semanais em que se discutissem temas filosóficos, construídos em um espaço comum de debates pelos agentes participantes. A única condição era que os encontros ocorressem em espaços marcados por relações desinstitucionalizadas e não formais (Pinto et al., 2015, p.661).

Essa experiência seria um ponto marcante para se perceber que, ao ministrar filosofia no ensino médio, não era somente a disciplina que se modelaria por determinada configuração de aprender e ensinar, mas também a própria relação que os futuros docentes estabeleciam com a filosofia. Ora, dentro da bagagem de nossas práticas, poderíamos criar *outra* relação com a filosofia que não fosse o próprio movimento compreensivo da história da filosofia? Se pararmos para pensar, haveria realmente muita diferença entre as possibilidades dos estudantes na educação básica com a filosofia e a nossas como professores? De fato, compreendíamos mais a história da filosofia, com um pouco mais de especificidade do que eles; tínhamos um domínio maior no referencial da filosofia; porém, quanto à postura de reflexão e de crítica aos temas, conseguiríamos fazer algo diferente do que já acontecia em sala de aula?

Desse modo, o que aquela experiência nos fez perceber é que, embora nossos colegas resistissem ao exercício de compreensão como cerne das estratégias formativas, e mesmo naquela época de nossa vivência na escola, seria muito difícil estabelecermos outra relação com o ensino e a aprendizagem, porque aquelas práticas também afetavam nosso percurso com a filosofia na universidade. Não estaria aí a razão de nosso pressuposto de que o conhecimento da história da filosofia seria uma etapa que pouco a pouco culminaria em reflexão e crítica da realidade, conforme os estudantes adquirissem familiaridade com a qualidade do pensamento filosófico? Desde que adentramos na universidade, não teríamos aprendido a nos relacionar desse modo com a filosofia e seu ensino?

Um olhar para nossa singularidade formativa mostrava que o modo como convivíamos com a filosofia na universidade já estaria marcado por uma maneira hegemônica de ensinar e de aprender, independente da disciplina e das preferências filosóficas dos professores. Se recorrermos ao Projeto Pedagógico do curso de licenciatura de Filosofia da Unesp,[8] verificaremos que as disciplinas são

8. A descrição do perfil do curso de Filosofia na Unesp pode ser encontrado, com poucas informações, na Proposta Pedagógica do curso de Filosofia. Segue o

concentradas fundamentalmente no estudo da história da filosofia, dividida em dois eixos: histórico (História da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e temático (Filosofia da Arte, Filosofia Política, Filosofia da Linguagem, Ética, Estética, Lógica etc.). Na maioria dos casos, pouco importam as inclinações filosóficas dos professores, sejam eles existencialistas, empiristas, idealistas, e tanto faz as especificidades das disciplinas ministradas, Filosofia Política, História da Filosofia Moderna. Basicamente, cultiva-se uma mesma relação formativa com a filosofia, exercitando o desenvolvimento de um conhecimento *sobre* as doutrinas filosóficas, segundo as verdadeiras intenções do autor.[9]

Desse modo, questionávamos se as dificuldades de se produzir um pensamento filosófico no ensino médio talvez não fosse algo circunstancial aos processos assumidos como necessários ao desenvolvimento das potencialidades filosóficas, como é o caso do conhecimento da história da filosofia, e sim consequência do conjunto de práticas que atravessavam tanto essa disciplina na universidade e, por consequência, a formação do professor, assim como a disciplina na educação básica. No entanto, por qual razão ensinamos e aprendemos filosofia dessa maneira, se aparentemente não se cultiva nessas práticas um pensamento filosófico em direção ao presente?

Tendo em vista a construção dessa experiência em comum e a problemática que emergiu, o objetivo do presente trabalho consiste em resgatar as heranças formativas das práticas de ensinar e

---

link <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. De resto, a problematização percorre nosso próprio processo formativo, de maneira a entrelaçar a experiência singular e, por vezes, comum aos outros colegas de Filosofia. Cabe também salientar que nos referimos à organização do curso na época entre 2012 e 2015, antes de algumas alterações que ocorreram em sua estrutura curricular.

9. Vale lembrar que alguns professores resistiam à homogeneidade dessas práticas, procurando pensar a filosofia de outro modo, no entanto, muitas vezes eram capturados pelo seu efeito colateral: a explicação de textos. Vamos desenvolver essa problemática mais adiante neste trabalho.

aprender filosofia que modelam nossa formação e a disciplina no ensino médio. Por outro lado, uma segunda camada de nosso objetivo é problematizar os limites e as possibilidades dessa herança formativa, em razão de seus pressupostos e práticas, para a produção de uma aula de filosofia que seja uma reflexão/problematização da atualidade, como se requer da disciplina no ensino médio e como tenta se concretizar a disciplina em nosso contexto.

Nossa hipótese é que essa herança formativa provém do curso de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), especificamente do padrão técnico-acadêmico consolidado nos anos 1960. No que competia à nossa licenciatura, sabíamos de uma forte relação entre o curso de Filosofia da USP e o da Unesp, seja porque a maioria de nossos professores ou lá foram formados, ou estudaram com professores também formados na USP. Além disso, o curso de Filosofia da USP foi o primeiro curso no Brasil a desenvolver todo um programa formativo tendo como estratégia central a "história da filosofia", constituindo, assim, referência às outras graduações, a exemplo da nossa. Agora, sobre a disciplina de Filosofia no ensino médio, seria plausível suspeitarmos que a filosofia também teria sofrido influência dessa herança formativa, haja vista essa aparente continuidade entre as nossas práticas universitárias e o Currículo do Estado de São Paulo – mesmo que os objetivos do ensino médio sejam distintos de nossa formação universitária e que a construção do Currículo do Estado de São Paulo se ampare, por isso, nas diretrizes dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio (*PCN*) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (*Ocem*). Apesar dos diversos discursos que atravessam a instituição da disciplina no ensino médio – a exemplo das investidas neoliberais de uma educação por competências e habilidades e o discurso que reverbera os ideais de uma educação para a cidadania –, quando o assunto são as práticas de ensinar e aprender filosofia, de lidar com o "conteúdo filosófico", todo o aparato discursivo que a legitima toma como referência uma tradição específica da filosofia, a qual poderia trazer muitos valores da herança universitária uspiana.

De forma a desenvolver a hipótese lançada e para atingir os objetivos propostos, este trabalho se dividirá em três capítulos. No primeiro, nossa intenção consiste em entender a constituição das práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio, de maneira a identificar suas orientações e diretrizes desde a formulação da necessidade dos conhecimentos filosóficos para a formação básica do cidadão até a constituição de parâmetros para se organizar a disciplina. Para tanto, nos fundamentaremos na legislação (LDB, 1996), nas diretrizes curriculares (*PCN* e *Ocem*) e nos textos daquele que consideramos crucial para entendimento da organização da disciplina, o professor Leopoldo e Silva. Dividido em três seções, na primeira parte nos debruçamos sobre as diretrizes curriculares a fim de identificar suas orientações e procedimentos para consolidação da Filosofia na condição de uma disciplina curricular. Na segunda seção, procuraremos dar continuidade à investigação de forma a analisar os textos de Leopoldo e Silva, principalmente porque seus textos são utilizados para dar legitimidade àquilo que é postulado pelas diretrizes. Na terceira seção, reconstituímos a estrutura da disciplina no ensino médio, problematizando aquilo que consideramos o pressuposto fundamental à sua organização: a compreensão da história da filosofia como desenvolvimento da reflexão filosófica dos estudantes no presente. Por falta de indicações teóricas e em razão dos pressupostos assumidos nessas diretrizes ao ensino de filosofia, continuamos na investigação em torno da proveniência de suas práticas.

No segundo capítulo, damos sequência à investigação em torno dos fundamentos da organização do ensino e da aprendizagem em filosofia. Na primeira seção, resgatamos o lugar de onde emerge o pensamento de Leopoldo e Silva. Como ele não ocupa nas diretrizes um espaço como autor teórico, mas serve para legitimar uma herança formativa, podemos identificar, através de sua própria formação, o lugar possível de onde enuncia suas práticas de ensinar e aprender filosofia. Em uma entrevista concedida à revista *Trans/form/ação*, esse lugar é identificado: uma formação filosófica na USP, cuja tradição tem como paradigma de fazer e ensinar filosofia o aparato técnico dos franceses Martial Guéroult

e Victor Goldschmidt. Na segunda seção, analisamos os textos de Goldschmidt e Guéroult, aprofundando na qualidade e configuração de seus trabalhos filosóficos. Na terceira seção, ao percebermos que a discussão de ambos os autores se dava no registro das práticas do historiador-filósofo, redirecionamos a investigação e a colocação do problema: conciliar as práticas do historiador-filósofo, fundamentais à construção das diretrizes da disciplina, aos objetivos escolares.

Nesse sentido, no terceiro capítulo, a ideia é estudar como essas práticas consolidaram e constituíram uma herança filosófica uspiana de fazer e ensinar filosofia. Esperamos, com isso, determinar a proveniência dessas práticas, problematizando seus limites e possibilidades dentro do ensino médio e na formação do professor de filosofia. Na primeira seção, resgatamos o horizonte teórico de Guéroult e Goldschmidt, isto é, do historiador-filósofo. Na segunda seção, mostramos a recepção das práticas do historiador-filósofo no Brasil, a qual fora reduzida ao registro metodológico, isto é, à técnica de explicação de textos. Na terceira seção, apontamos os traços de continuidade que ainda fundamentam a disciplina de Filosofia no ensino médio, e se faz presente em nossa própria formação. Ao final, problematizamos os limites das práticas do professor-explicador ante os objetivos da filosofia no ensino médio.

1
O fundamento e as práticas da filosofia no ensino médio à luz das diretrizes curriculares e da legislação

Neste capítulo, para dar início à nossa investigação em busca das heranças de nossas práticas de ensinar e aprender filosofia, tentaremos encontrar os fundamentos da disciplina de Filosofia à luz das diretrizes curriculares e da legislação. Para tanto, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio (Brasil, 2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos averiguar o objetivo geral da educação básica, principalmente o que se espera do ensino médio nessa etapa formativa e verificar que os conhecimentos filosóficos são considerados necessários para tal objetivo. No entanto, apesar de a LDB afirmar a importância dos conhecimentos filosóficos na formação geral da educação básica, a tentativa de se construir um currículo e a definição mínima de uma prática formativa só começará a ser desenvolvida a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Desse modo, constituiu a sequência de nossa estratégia metodológica a leitura dos *PCN* e das *Ocem*, porque, enquanto o primeiro documento procura evidenciar algumas orientações e princípios organizadores dos saberes filosóficos a serem ministrados na escola, o segundo retoma e reelabora

a discussão desenvolvida no documento anterior, de maneira a estruturar uma disciplina de Filosofia no ensino médio.

Se no estudo desses documentos nos aprofundarmos no contexto e nas diretrizes presentes no Currículo do Estado de São Paulo, questionamos o que daria legitimidade para essa organização disciplinar. Entre essas práticas, encontramos um mediador a elas em comum: o pensamento de Franklin Leopoldo e Silva, mais especificamente seu texto "História da filosofia: centro ou referencial?" (1986b) e "Por que filosofia no segundo grau?" (1992). Para melhor entender tais nuances teóricas propostas pelas diretrizes, retomamos esses textos e outros em que o autor procura pensar a filosofia na educação básica. Ao final, tensionamos a nossa trajetória de pensamento, recolocando as questões iniciais e problematizando-as ante os textos estudados.

1.1 Da necessidade do conhecimento filosófico na formação do cidadão à consolidação das condições mínimas para a disciplina de Filosofia no ensino médio

No dia 2 de junho do ano de 2008, a filosofia retornava de modo obrigatório à grade curricular da educação básica, transformando-se em disciplina a ser ministrada nos três anos do ensino médio.[1] Ao se integrar ao currículo oficial, seus ideais e práticas

1. Brasil, Lei Federal n.11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. No presente momento, esse artigo da legislação já foi alterado pela Lei n.13.415, de 2017. Agora, a Filosofia e a Sociologia, assim como as Artes e a Educação Física, aparecem, no art. 35 da LDB, na condição de estudos e práticas obrigatórias, a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, enquanto não vigora a BNCC para o ensino médio, seguimos nesta pesquisa de acordo com a legislação anterior e ainda vigente no ensino de Filosofia no ensino médio. Desse modo, o movimento de análise empreendido nesta pesquisa retoma as políticas

formativas acabam por ser orientados pelos objetivos maiores da educação e, especificamente, por aquilo que se espera nessa etapa do ensino médio. Desde então, passa a participar do momento formativo em que se consolidam e aprimoram os conhecimentos já desenvolvidos nos momentos anteriores da educação, tendo como norte uma formação integral do educando no exercício da cidadania plena, com competência para o mercado de trabalho e para continuidade em estudos posteriores (Brasil, 1996, art. 35).

Essencialmente, no que diz respeito ao significado da cidadania, destacam-se três princípios: estética da sensibilidade, ética da identidade e política da igualdade.[2] Estética da sensibilidade é o princípio que tenta estabelecer as bases de uma educação em torno do estímulo à criatividade, ao espírito inventivo, à curiosidade pelo inusitado, em contraposição à simples repetição e padronização dos comportamentos e relações impostas pela indústria cultural. Política da igualdade resgata à educação a dimensão do bem comum e a preparação para a convivência na vida civil entre os pares, fundadas nos direitos humanos e nos direitos e deveres do cidadão brasileiro. Por último, a ética da identidade é o princípio que norteia a educação a fim de que ela supere a incomunicabilidade e convivência entre os grupos, de tal modo que a escola seja o lugar de construção das mais diferentes identidades e que, apesar das peculiaridades, todas possam aprender a coabitar em harmonia numa sociedade.

Organizadas por esses três princípios formativos, todas as disciplinas que compõem de modo obrigatório o currículo da educação básica partilham desses objetivos de maneira geral. Não é só o desafio das artes, por exemplo, promover uma educação orientada pelo princípio da estética da sensibilidade, assim como não é papel exclusivo das humanidades em geral formar uma dimensão ética e política

---

públicas, desde a promulgação da LDB/1996 até o culminar da obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia em 2008.

2. Tanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio (Brasil, 2002, p.75-80) quanto as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006, p.26) fazem referências a esses três princípios que norteiam o processo formativo da educação básica.

da educação. Todas as disciplinas precisam estar em sintonia com tais princípios e responsabilidades educacionais. Contudo, apesar de os objetivos maiores das disciplinas já estarem previamente definidos, segundo o ideal de uma formação cidadã e para o mercado de trabalho, os objetivos específicos, aqueles através dos quais se alcançará o objetivo principal, só podem ser delimitados em consonância com as qualidades exclusivas de cada matéria de saber. Cada disciplina será uma parte do todo educacional na medida em que execute suas próprias especificidades.

Desde o ano de 1996, consta na LDB que os conhecimentos filosóficos são considerados necessários para o desenvolvimento dos objetivos maiores da educação básica (art. 36, inciso III), porém, a lei não delimitou quais seriam esses conhecimentos e de que maneira eles poderiam contribuir para esse período formativo. Ante essa lacuna na própria legislação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio procuram "delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio" (Brasil, 2002, p.329). O documento, então, se divide em três etapas: (1) da definição da natureza da filosofia; (2) os objetivos do ensino médio; (3) a relação entre aquilo que seriam os conhecimentos filosóficos necessários ao projeto de formação dessa etapa educacional.

Na análise dos *PCN*,[3] vamos nos debruçar apenas na definição da filosofia e na maneira pela qual os conhecimentos filosóficos passam a integrar a educação básica. Como já mostramos os ideais da educação básica e seus três princípios norteadores de uma formação cidadã, não será necessária a análise dos objetivos do ensino médio, porque, em vez de proporcionar uma articulação entre os princípios e os conhecimentos filosóficos, eles são mencionados apenas para descrever um referencial ideal, critérios político-axiológicos adotados pelos *PCN*. De fato, seria interessante se o

3. Cabe a ressalva de que, neste momento, a filosofia se apresenta como conhecimentos transversais necessários à educação básica em geral, mas que não são ainda organizados em forma de disciplina obrigatória do currículo.

documento mostrasse como esses três princípios se manifestam na disciplina; no entanto, como não é esse o caso, para dar continuidade ao nosso objetivo, resta-nos identificar como a filosofia, ainda por conceituar, e seus conhecimentos participarão dessa etapa de formação à luz do documento.

Para conceituar a natureza da filosofia, os *PCN* utilizam dois argumentos-base: (1) da definição da filosofia como problema filosófico; (2) do núcleo comum entre as diversas filosofias. Enquanto uma definição de filosofia permanece sendo um problema em aberto nas discussões filosóficas, consequência de múltiplas filosofias que coabitam na tradição filosófica, o documento reconhece que há algo em comum que as une. Seria justamente esse algo em comum que é passível de ser utilizado como parâmetro regulador desse saber na escola (Brasil, 2002, p.329).

Segundo os *PCN*, esses traços comuns começam a ser desenhados no início da filosofia desde a Grécia Antiga e perpetuam-se até os dias de hoje, principalmente quando se associa a atividade filosófica à pretensão de buscar racionalmente o fundamento, aquilo que está para além das aparências, do imediato. Não se trata apenas de uma relação com o fundamento restrito às pesquisas ontológicas, mas algo tão próprio à ontologia como à epistemologia, à filosofia política, à filosofia da arte, à filosofia da ciência quanto à metafísica em geral. Ora, assim como os fisicalistas buscavam o substrato do real, Descartes almejava o fundamento do conhecimento verdadeiro e Kant o fundamento do próprio sujeito; do mesmo modo, as filosofias das ciências, das artes e da política questionam os princípios desses campos particulares de saber, indagando-se sobre seus próprios limites, ou seja, seus fundamentos (Brasil, 2002, p.329).

A busca pelos fundamentos, que se desenvolveu desde a origem da filosofia até agora, traz como marca ao empreendimento filosófico a característica básica da reflexão. No sentido do documento, reflexão pode ser entendida como um "voltar atrás", suspender o que é posto e a ele se direcionar em busca, de fato, de como ele nos é apresentado; não tanto como uma investigação que

tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados. Nesse sentido, o conceito de reflexão abarca duas dimensões: (1) da reconstrução racional – quando o exame analítico se volta para as condições e possibilidades de competências cognitivas, linguísticas e da ação. Esse seria o lugar de disciplinas como epistemologia, lógica, teoria do conhecimento; (2) da crítica – quando a reflexão se volta para algum modelo específico de percepção e ação individual ou coletiva. Essa definição compreende o conjunto de pesquisas da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas que tentam problematizar os elementos que condicionam determinadas percepções e ações na realidade (Brasil, 2002, p.330-1).

Embora se trate de uma definição pouco argumentada, uma visão empobrecida da filosofia moderna racionalista, que excluiria outras filosofias como a de Nietzsche, Bergson, Foucault e Deleuze, entre outras, o documento afirma que a reflexão em torno dos fundamentos constitui condição mínima de qualquer atividade que se intitule filosófica. Delimitado esse "núcleo comum mínimo" às filosofias, daí em diante, os *PCN* procurarão delinear quais seriam os conhecimentos necessários que contribuiriam para a formação do cidadão.

Nesse aspecto, o documento é categórico: os conhecimentos filosóficos não podem ser confundidos com conteúdo(s), uma lista de área, assuntos e autores que devem ser ensinados e assimilados no ensino. Não há um corpo de conhecimento desenvolvido pelas reflexões filosóficas que o estudante deveria assimilar para aprender e, por consequência, se integrar aos projetos formativos da educação básica. Como não se ensina a filosofia, mas se ensina a filosofar, ter um conhecimento em filosofia significa *familiarizar-se* com um modo de pensar:

> Relembrando o mote kantiano de que "*não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar*", a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar

> característica reflexiva: para além do concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar que aponta, precipuamente, para os pressupostos daquilo que é aparente. (Brasil, 2002, p.334)

No registro da filosofia no ensino médio, tornar-se familiar com o pensamento filosófico seria desenvolver uma competência e habilidade *discursivo-filosófica*:[4] trata-se de um modo de ler/pensar o mundo tanto no plano de sua literalidade imediata, das vivências associadas a ele e aos problemas que lhe são conexos, bem como interpretar e criticar uma ordem lógica e conceitual do plano dos pressupostos inerentes aos discursos. Na realidade, essa capacidade não está restrita apenas ao posicionamento diante dos discursos filosóficos, mas também aos artísticos, científicos, políticos etc. Em outras palavras, ler/pensar o mundo filosoficamente é mapear os pressupostos, o fundamento dos discursos, problematizar o que parece óbvio de maneira crítica, reflexiva e analítica, de tal modo que o estudante possa saber se posicionar ante sua realidade com reflexão e autonomia, debatendo e posicionando-se perante os mais diferentes temas.

Delimitada a natureza da filosofia, aquilo que há em comum entre as múltiplas filosofias, e a habilidade e competência central da filosofia no ensino médio, a questão subsequente é mostrar

---

4. Essa capacidade está compreendida em seis habilidades e competências ou três grupos: (1) Representação e comunicação – habilidades e competências de (i) ler textos filosóficos de modo significativo; (ii) ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito; (iii) elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; (iv) debater, tomando uma posição, defendendo-a de modo argumentativo e mudando de posição diante de argumentos mais consistentes. (2) Investigação e compreensão – (v) articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. (3) Contextualização sociocultural – (vi) contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico-cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

como consolidar essas práticas. Daí se segue que o caso de não existirem conhecimentos filosóficos na condição de um conjunto de conhecimentos consolidados a serem assimilados não significa que a filosofia prescinda de conteúdos para ser ensinada. Para desenvolver esse modo de pensar filosófico, isto é, para pensar filosoficamente as questões de seu tempo e desenvolver a capacidade de leitura filosófica da realidade, é preciso se apropriar de referências da história da filosofia, dos seus conceitos, problemas, métodos, temas etc., conforme indica o trecho a seguir:

> Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se *familiarize* com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se *aproprie* de um quadro referencial a partir de conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados a partir da própria tradição filosófica. (Brasil, 2002, p.335, grifos nossos)

Mesmo com o destaque para a necessidade de conteúdos concretos para ensinar filosofia, os *PCN* não delimitam quais seriam os sistemas, os conceitos, os temas e os problemas a serem estudados. Em vez de propor uma lista, oferece duas possibilidades de utilizar a história da filosofia no ensino, as quais podem se misturar ao longo do curso de Filosofia na escola: (1) história da filosofia como centro e/ou história da filosofia por linhagens aproximativas; (2) história da filosofia como referência.[5] Assim como ocorre no Currículo do Estado de São Paulo, a história da filosofia assume o

5. Como referência teórica, o documento cita o texto "História da filosofia: centro ou referencial?", do professor Franklin Leopoldo e Silva. Importante destacar que essa parte dos *PCN* é retomada quando o Currículo do Estado de São Paulo se refere às práticas de ensinar e aprender filosofia, especialmente no que se refere ao trabalho com os conhecimentos filosóficos (São Paulo, 2010, p.117). A análise desse texto e de suas implicações para a constituição das

sentido da produção intelectual dos filósofos, especificamente seus sistemas e as arquitetônicas. Não se trata de uma abordagem histórica, similar à disciplina de história que se tem na educação básica, em que se procuram destacar os acontecimentos, datas, paradigmas contextuais de forma cronológica ou não, mas de um estudo das obras filosóficas que, por se situarem em determinado tempo histórico, são intituladas como história da filosofia.

Desse modo, independentemente da concepção de filosofia (desde que se mantenha o núcleo comum) e da relação com a história da filosofia (centro ou referencial), as aulas de filosofia devem ter, como destaque, o trabalho com as arquitetônicas e os sistemas de cada pensamento filosófico, o que conduziria a um trabalho específico de leitura dos textos filosóficos que privilegia a dinâmica interna de cada sistema:

> Se a preferência for a concentração em poucos autores (ou mesmo em um), o destaque será para a *dinâmica* e a *arquitetônica* de cada pensamento ou sistema, considerado numa perspectiva *prevalentemente* (mas não exclusivamente) *interna*. Cada uma dessas opções não exclui a combinação com outras. Nesse sentido, pode imaginar, perfeitamente, uma parte histórica e uma parte temática em um curso de Filosofia. Também se pode propor, evidentemente que de modo adequado às limitações e possibilidades do ensino médio, um curso cujo centro seja a análise de um autor filosófico – por exemplo, Platão – e, a partir dele, abrir uma discussão sobre temas, áreas de elaboração filosófica ou ainda ligá-lo a outras elaborações históricas em conexão com o platonismo. (Brasil, 2002, p.336, grifos nossos)

Para retomar o que até então foi construído, os *PCN* delimitam um projeto formativo para a filosofia definindo-a, primeiramente, como um empreendimento reflexivo que trabalha com os pressupostos e

práticas de ensinar e aprender filosofia na educação básica serão exploradas na próxima seção.

com os fundamentos. No ensino médio, essas características reflexivas da filosofia precisam se consolidar na condição de uma habilidade e competência *discursivo-filosófica* – um modo de ler/pensar que tem como objeto o plano dos discursos e dos seus pressupostos. Nesse caso, o desafio da filosofia está justamente em adquirir familiaridade e aprender uma maneira de pensar que exige necessariamente a apropriação das referências da história da filosofia. Esta, por sua vez, pode ser trabalhada a partir de duas abordagens: a história da filosofia como centro/história da filosofia por linhagens aproximativas e a história da filosofia como referência.

Apesar do esforço dos *PCN* para delimitar quais seriam os conhecimentos filosóficos necessários para a formação cidadã em forma de competências e habilidades, conforme exigia o art. 36 da LDB, a filosofia não passou a ter um tratamento de disciplina, como outros conhecimentos da educação básica e, por conseguinte, continuava a ocupar o lugar dos saberes ditos transversais. O problema é que a simples alusão às questões éticas, à política, às ciências, por exemplo, na forma de conhecimentos transversais não daria tratamento filosófico a tais questões, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Partindo dessa análise e criticando o caráter indefinido e, muitas vezes, ambíguo dos *PCN*, as *Ocem* surgem com o objetivo de rediscutir o documento anterior e criar alternativas didático-pedagógicas para transformar a filosofia em mais uma disciplina obrigatória do currículo.[6]

Da mesma forma como ocorre nos *PCN*, seu movimento constitutivo procura delinear alguns elementos para uma contextualização mais adequada daquilo que estava previsto na LDB como "conhecimentos filosóficos necessários ao ensino médio". Procura-se, então, definir de maneira descritiva o que se pode entender por

6. Segundo consta nas *Ocem*, "muitas das ambiguidades dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (*PCN*) anteriores resultam da indefinição que consiste em apontar a necessidade da Filosofia, sem oferecer-lhe, contudo, as adequadas condições curriculares" (Brasil, 2006, p.16). Por essa razão, afirma-se a necessidade de rediscutir o que havia permanecido em aberto de tal forma a construir as especificidades mínimas exigidas às disciplinas do ensino médio.

filosofia, ou melhor, o núcleo comum que é semelhante em todas as diferentes filosofias. Para tanto, mantém-se em grande parte o texto do primeiro documento, chegando à mesma conclusão de que a característica comum à atividade filosófica é sua natureza reflexiva. Inclusive as *Ocem* utilizam o mesmo argumento da definição da filosofia como problema filosófico em aberto, da multiplicidade das filosofias e dos núcleos em comum entre elas (Brasil, 2006, p.21). Nessa etapa, a única diferença é o cuidado que se tem para mostrar a relação intrínseca e substancial entre a filosofia e sua história. Somente através dela as novas reflexões filosóficas encontrariam sua identidade, sua atualidade e sentido:

> Neste ponto, em que se procura a confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel no ensino médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas de saber: a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. Com efeito, se estudamos a obra teórica de um sociólogo como Weber ou Durkheim, dizemos estar fazendo teoria sociológica. *Tão íntima, porém, é a relação entre a Filosofia e sua história* que seria absurdo dizer que estudando Kant ou Descartes estejamos fazendo algo como uma teoria filosófica, pois é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de se fazer simplesmente Filosofia. E isso se aplica tanto para a pesquisa em Filosofia quanto para seu ensino. (Brasil, 2006, p.27, grifos nossos)

No nosso entendimento, essa delimitação histórica da disciplina, acrescida em relação aos *PCN*, entra muito mais para desfazer possíveis ambiguidades e percalços teóricos que a definição da filosofia como reflexão pode gerar no contexto escolar do que para afirmar algo diferente. Dentro de um cenário em que todas as disciplinas e saberes devem ser reflexivos e críticos em sua essência, qualificar a competência e habilidade filosófica com essas características não diferencia os conhecimentos filosóficos

dos demais.[7] Tanto que, mesmo que os *PCN* não tenham ressaltado textualmente essa característica histórica da filosofia e terem, por isso, focalizado muito mais na capacidade reflexiva e crítica do pensamento filosófico, a história da filosofia permanece como condição de desenvolvimento de novas reflexões filosóficas (ler/pensar reflexivo) e, por consequência, do ensino e aprendizagem da filosofia no ensino médio.

Em razão da natureza histórico-reflexiva da filosofia, esse trecho resgata aquilo que já havia sido destacado pelos *PCN*, no que diz respeito à importância da leitura dos textos filosóficos no desenvolvimento da formação em filosofia, independentemente se ela acontece no ensino médio, nas licenciaturas e na pesquisa. Essa condição, que já está presente desde nossa formação universitária, conduz a pesquisa e o ensino em um mesmo sentido, a partir de uma mesma estratégia, a qual basicamente tem a história da filosofia como "espinha dorsal" das relações formativas. Ou seja, parece que há certas convicções que unificam essas práticas de pesquisa e de ensino a um modo hegemônico, um núcleo comum formativo.

Sendo assim, embora a pequena distinção de um documento para outro, em ambos as práticas de ensinar e aprender na educação básica estão organizadas em torno do conhecimento da história da filosofia. Se nos *PCN* a competência e a habilidade discursivo-filosófica só se desenvolvem por intermédio da *apropriação* de um quadro referencial, conceitos, temas, problemas e métodos dos sistemas filosóficos, da mesma forma isso ocorre nas *Ocem*: é somente a partir dos textos filosóficos que conseguimos reconhecer nossas

7. Mesmo qualificando a filosofia como uma reflexão racional, os *PCN* tentam desarticular dela a inteira responsabilidade pela formação do cidadão (Brasil, 2002, p.330) e também de ser uma disciplina cuja voz representaria a verdade e a racionalidade (ibid., p.342). Porém, como reconhecem as *Ocem*, "Os *PCN* vigentes para a disciplina, assim como os anteriores, sofrem da ambiguidade que pretendem curar e muitas vezes oscilam entre enunciar pouco e enunciar excessivamente. Assim, ao lado de uma cautela excessiva, podemos encontrar passos por demais doutrinários" (Brasil, 2006, p.18).

medidas de competências filosóficas e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais uma vez, o texto de Leopoldo e Silva, em que aponta o duplo eixo da história da filosofia no ensino, central ou referencial, legitima as práticas disciplinares:

> Destaca o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. [...] Considerando-se em especial a competência para a leitura, a pergunta que se impõe é, afinal, que competência de leitura não poderia ser desenvolvida, por exemplo, por um profissional da área de letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que se tem sob seu foco. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo marca de conteúdo e método filosófico: é imprescindível que ele tenha interiorizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, o que nos conduz a *um programa centrado primordialmente nos próprios textos dessa tradição*, mesmo que não exclusivamente neles. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, *a história da Filosofia* (não como um saber enciclopédico ou eclético) *torna-se pedra de toque de nossa especificidade*. (Brasil, 2006, p.30-1, grifos nossos)

Nesse sentido, o que há em comum nos *PCN* e nas *Ocem*, e que refletirá na própria elaboração do Currículo do Estado de São Paulo, é uma disciplina de Filosofia cujo cerne se sustenta no processo de *interiorização* (termo utilizado pelas *Ocem*) e *apropriação* (termo utilizado pelos *PCN*) de referências da história da filosofia, em que o objetivo final é o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão em interface com a história da filosofia. Os termos "interiorização" e "apropriação" surgem como um processo

de aquisição de referências, de adquirir conhecimentos sobre a história da filosofia, isto é, conhecer os conceitos dos filósofos, suas principais teses, os métodos por eles utilizados, os problemas que abordaram, fundamentalmente a partir de um trabalho concentrado na leitura dos textos filosóficos, resgatando a verdade histórica interna aos seus textos.

Acreditamos que o que reforça nosso argumento é a condição dada ao professor de filosofia e sua relação com as aulas. O que diferencia o profissional formado em Filosofia de outros? Como afirmam as *Ocem*, é preciso que "o professor de filosofia tenha, em sua formação, familiaridade com a História da Filosofia – em especial, com os textos clássicos. Esse é seu diferencial, sua especificidade" (Brasil, 2006, p.32). E o que seria especificamente essa familiaridade com a história da filosofia se não a habilidade de "ler adequadamente" seus textos, isto é, de identificar as verdades históricas consolidadas à luz de determinado paradigma? Somente um profissional formado com familiaridade com a história da filosofia poderá ser apto a reconhecer o acervo próprio de questões, os conceitos específicos etc.; só um profissional formado em Filosofia consegue ler filosoficamente e garantir a efetivação das competências dessa formação, como se destaca a seguir:

> Boa parte dos professores tem formação em outras áreas. [...] Isso acarreta, em geral, o uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns. [...] *Para a realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia*, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a filosofia comporta "um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de

> investigação e conceitos sedimentados historicamente".[8] (Brasil, 2006, p.36-7, grifos nossos)

Na realidade, esse trabalho compreensivo com a história da filosofia é tão central na formação do professor e do aluno do ensino médio que, apesar das referências intelectuais do professor (sua adesão a alguma filosofia), essas verdades históricas seriam aquilo que garantiria um critério homogêneo às suas práticas. Isso significa que o conhecimento verdadeiro sobre a história da filosofia constitui um parâmetro, supostamente filosófico em si mesmo, fundamentalmente porque é acessado filosoficamente, de modo que a leitura dos textos não seja apenas gratuidade de opinião ou doutrinação. Só um professor bem formado, que possui condições para realizar uma leitura filosófica, consegue compreender o texto dos filósofos em sua autenticidade:

> Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, se afigura bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente ninguém trabalha uma questão filosófica se situando fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, *tem alguma medida de controle na referência à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação.* (Brasil, 2006, p.37, grifos nossos)

No entanto, em que medida, da maneira como a disciplina é construída, realmente possibilitaria o objetivo do ensino médio? Como do trabalho de aquisição de referências na história da filosofia, de compreensão da história da filosofia, centralizado nos

8. A parte da citação em aspas se refere a outro texto de Leopoldo e Silva, "Por que filosofia no segundo grau?", *Estudos Avançados*, São Paulo, v.6, n.14, p.157-65, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100010>. Acesso em: 1º mar. 2019.

textos filosóficos, poderemos contribuir filosoficamente com a formação do educando se o objetivo não é o conhecimento da história da filosofia em si, mas a compreensão visando à reflexão do presente?

Acreditamos que as *Ocem* e os *PCN*, assim como o Currículo do Estado de São Paulo, afirmam muitas coisas dentro de uma prática de ensinar e aprender filosofia que, de fato, não é referenciada, mas que legitimam uma relação específica com a tradição filosófica e fundamentam aquilo que os documentos classificam como específico dessa área de saber. Isso significa que, se queremos problematizar as práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio, precisamos entender suas proveniências, precisamente os pressupostos que embasariam tais práticas. Ao contrário do que é posto, não podemos simplesmente supor que essas práticas são características de uma filosofia comum a todas as filosofias, como está expressa na seguinte passagem das *Ocem*: "a orientação geral em um currículo de filosofia pode tão somente ser filosófica e não especificamente kantiana, hegeliana, positivista ou marxista" (Brasil, 2006, p.18).

Toda a construção teórica do ensino de filosofia parece estar organizada a partir de uma concepção de filosofia, fundamentalmente em um paradigma que condiciona aquilo que pode ser considerado filosófico ou não. Talvez a disciplina de Filosofia não tenha sido organizada à luz de uma concepção de filosofia específica. Porém, não se pode dizer que os três documentos não possuem uma inclinação histórica da filosofia. Ora, será que a essencialidade da história da filosofia não provém de um posicionamento filosófico específico? Teria algum paradigma que subsidiaria a afirmação de que estudar as obras filosóficas seria diferente de uma teoria sobre os filósofos, como é no caso dos estudos das obras sociológicas? Não haveria alguns pressupostos que sustentam supostamente o "núcleo comum" da disciplina?

Acreditamos que um professor de filosofia, imerso em determinado contexto formativo, que se depara com um conjunto de práticas estabelecidas, teria que, para fazer jus à sua formação, problematizar aquilo que é aparente, o que é dado como óbvio, em

suas práticas de ensinar e aprender. De fato, duvidamos que as práticas de ensinar filosofia, que são dadas como condições necessárias, ocorram separadas de certas suposições filosóficas, como se fosse possível ensinar filosofia com uma aparente assepsia ou neutralidade. Posto desse modo, perguntamo-nos: qual tradição forneceria legitimidade para essa constituição da disciplina nas diretrizes curriculares e no Currículo do Estado de São Paulo?

Talvez possamos encontrar um indício dessas práticas nos textos de Leopoldo e Silva, referência apropriada pelos *PCN*, pelas *Ocem* e pelo Currículo do Estado de São Paulo para dar legitimidade às práticas disciplinares, especificamente a relação com os conhecimentos filosóficos. Os dois textos que as diretrizes curriculares utilizam diretamente são "História da filosofia: centro ou referencial?" e "Por que filosofia no segundo grau?". Contudo, para melhor entender tais nuances teóricas propostas pelas diretrizes, acrescentamos outros textos em que o autor pensa as relações formativas com o ensino de filosofia: "Filosofia e educação" (1986a) e "Currículo e formação: ensino da filosofia" (1993).

1.2 Ensinar e aprender filosofia no ensino médio: fundamentos, pressupostos e desafios a partir de Leopoldo e Silva

Para trabalhar com os textos de Leopoldo e Silva, adotamos a seguinte estratégia metodológica. Apesar de respeitarmos cada texto em sua totalidade, isto é, seus objetivos em cada um deles e o desenvolvimento argumentativo, pretendemos estabelecer um vínculo orgânico entre todos os textos, não enquanto um sistema ou uma teoria geral, mas a partir da relação problemática em torno das práticas de ensinar e aprender filosofia. Os textos "Filosofia e educação", "Por que filosofia no segundo grau?" e "Currículo e formação: ensino da filosofia" são importantes para diagnosticar o papel que a filosofia tem na realidade escolar e, por consequência, no contemporâneo. A articulação da disciplina de Filosofia será

construída no contexto de uma sociedade marcada pela racionalidade instrumental e técnica, enfraquecida em suas relações de totalidade e de formação cultural, não como antídoto, mas como um lugar potente de desenvolvimento de outros aspectos formativos. O texto "História da filosofia: centro ou referencial?" (1986b) seria aquele que consideramos o principal instrumento de análise e de afirmação das práticas de ensinar e aprender filosofia na educação básica. No entanto, como todos os outros textos trazem elementos que servem para elucidar e aprofundar tais práticas, sempre que nos for pertinente, traremos tais referências em nota de rodapé ou mesmo no corpo do texto.

No texto "Filosofia e educação", Leopoldo e Silva (1986a) repensa as circunstâncias e a importância da volta da filosofia à escola. Para ele, por volta dos anos 1960 e 1970, um intenso debate entre pesquisadores, professores e profissionais da educação tentava justificar o retorno da filosofia como um antídoto fundamental ao ensino estritamente técnico, época em que o ensino profissionalizante era proclamado como tábua de salvação para a educação do Brasil. Nesse contexto, apostava-se que, marcada por sua história secular de criticidade e reflexão, a filosofia contribuiria efetivamente para romper e alterar esse paradigma empobrecedor da educação. No entanto, na perspectiva do autor, a integração da filosofia ao currículo não significaria uma ruptura, nem mesmo uma revisão em médio prazo dos padrões vigentes educacionais. Isso por duas razões. Na condição de disciplina escolar, a filosofia inserir-se-ia na estrutura educacional já existente e, apesar de suas fortes características reflexivas, não teria como ela fugir ao contexto historicamente delimitado que é a escola. Querendo ou não, faz-se necessária uma adequação mínima aos parâmetros, práticas, diretrizes e ideais estabelecidos. Um segundo motivo seria o da impossibilidade de a filosofia sozinha ser responsável por uma mudança tão significativa. Como esperar que a filosofia, com suas poucas horas semanais, resolva todos os problemas da escola? Evidentemente, ela ocupa um lugar importante nas mudanças requeridas pelo cenário educacional, porém essa é

uma tarefa a ser realizada em conjunto com todas as disciplinas, inclusive com outros setores da educação.

Leopoldo e Silva (1986a) retoma essa ideia justamente para mostrar que a tarefa da filosofia não coincide com a salvação dos problemas estruturais da educação, nem mesmo de evitar uma formação técnica e profissional, haja vista que, mesmo após a falência da educação estritamente profissionalizante, seria um erro ignorar o paradigma contextual tecnológico que incide na educação formal. O desafio da disciplina de Filosofia, assim como da formação escolar, é estar associada às contingências de seu tempo, o que não significa que ambas irão se conformar com os padrões e exigências imediatas, mas também que não podem romper totalmente com esse contexto.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que a filosofia não pode se opor ao desenvolvimento tecnológico e técnico, ela não deve se conformar a essa tendência, uma vez que a predominância desse desenvolvimento tende a reduzir as expressões culturais e a produção de pensamento a uma especialização e fragmentação do ser e do mundo. Com a concentração da formação em uma racionalidade técnica e instrumental cada vez mais acentuada, o ideal de formação corre o risco de enfraquecer seus laços orgânicos entre cultura e a experiência de viver no contemporâneo – constituindo um ser humano cada vez mais fragmentado e incapaz de estabelecer relações entre si, seu tempo e sua história. Por conferir inteligibilidade às experiências e sentido às questões, a ordem do discurso filosófico pode potencializar uma depuração reflexiva da experiência e, por conseguinte, ultrapassar a aparente segurança da linguagem cotidiana e do pensamento de senso comum à verdadeira segurança do discurso criticamente fundamentado. Por essa razão, seu compromisso consistiria justamente em resgatar a experiência consciente e histórica de estar no mundo, sem se conformar à racionalidade estritamente técnica e instrumental (Leopoldo e Silva, 1993, p.805).

Para realizar essa depuração reflexiva diante do contexto em que se vive, a disciplina de Filosofia precisaria ser organizada de modo a mostrar como os filósofos ordenaram o vivido e o histórico,

como se inseriram conscientemente e não se conformaram com os registros de sua temporalidade. No entanto, essas práticas com a filosofia seriam muito diferentes se comparadas com as outras disciplinas.[9] No nível de seu ensino, todas as disciplinas, principalmente aquelas de cunho científico, se caracterizam por possuir um acervo conceitual mais ou menos cristalizado, com métodos desenvolvidos e práticas consolidadas, acumuladas sucessivamente a partir da contribuição de vários autores que se dedicaram ao campo de estudo disciplinar. Essas sucessivas contribuições, somadas à consolidação de práticas e à superação de percalços da própria ciência, fornecem ao ensino uma história progressiva de saber,[10] através da qual se torna possível extrair verdades e descobertas fundamentais para a compreensão do estado atual da ciência, assim como ofertam indispensáveis instrumentos à continuidade e aperfeiçoamento da ciência na atualidade (ibid., 1986b, p.153).

Entretanto, não ocorre o mesmo com a filosofia. A atualidade filosófica não seria fruto de sucessivas correções de método e de perspectiva, cujo resultado proporcionaria melhor abordagem do objeto e/ou da realidade. Os textos e as produções atuais de filosofia não encobririam verdades incontestáveis e descobertas fundamentais que seriam resultados de uma evolução do saber filosófico. Por exemplo, não é mais útil ao aprendizado filosófico e à continuidade da reflexão filosófica no presente um texto de Agamben do que seria um de Platão; aquele não contém verdades

---

9. Tal distinção aparece, de maneira geral, em quase todos os textos de Leopoldo e Silva, porém, o principal texto que ele utiliza para diferenciar é "História da filosofia: centro ou referencial?" (1986b). Conforme formos desenvolvendo a distinção entre as práticas de ensinar filosofia e as outras disciplinas na escola, faremos referências a suas outras produções que tocam no mesmo ponto.
10. Para o autor, nem sempre o ensino das ciências consegue acompanhar o próprio aprimoramento da própria ciência, como mostra a seguir: "É evidente que, em muitas áreas do saber, o progresso rápido não permite que a cristalização conceitual acompanhe o ritmo das descobertas e das pesquisas efetivamente realizadas, criando assim uma diferença, às vezes bastante significativa, entre a ciência que se faz e a ciência que se ensina" (Leopoldo e Silva, 1986b, p.153).

que superariam o pensamento do filósofo grego e que permitiria, assim, melhor entender os objetos de que a filosofia trata.

Há algumas razões fundamentais que impossibilitam a filosofia de se constituir em um corpo de verdades como nas ciências. Segundo Leopoldo e Silva (1986b), a filosofia enquanto saber é tão imanente à sua história que seria impossível determinar uma direção formadora e enunciar um corpo de conhecimentos consolidado. A história da filosofia não poderia ser abordada numa perspectiva do progresso de um saber, mas cada filosofia deve ser situada dentro de seu contexto histórico, no sucessivo movimento de reposição e retomada com as filosofias anteriores e com os problemas de sua época. Porém, cada filosofia não pode ser reduzida a uma análise histórica que estudaria a produção filosófica (o sistema) *em função* do meio, de suas condições culturais, dos problemas da época, do contexto em si e como produto de outros sistemas. Isso porque, quando essas transfigurações são operadas pela nova reflexão filosófica ante as filosofias do passado, quando um filósofo se relaciona com sua história pelo prisma de seu presente, ele cria uma nova estrutura, um sistema singular, que lhe garante certa autonomia em relação a essa própria história – estrutura que só poderá ser compreendida fundamentalmente através de sua lógica interna.

Por um lado, a imanência da filosofia à sua história impede que o pensamento produzido seja deslocado de sua relação com o contexto histórico e com o debate com as outras filosofias. Não há um progresso de saber, mas uma produção de pensamento marcada pela história. Por outro lado, essa característica histórica não reduz o estudo das filosofias às condições de seu tempo. Em alguma medida, cada sistema é autônomo em relação à sua época e, por conseguinte, precisa ser estudado em sua relativa independência, como afirma o autor:

> A filosofia é, de alguma maneira, a sua história, na medida em que os conceitos forjados numa determinada época, herdados e transfigurados pela posterioridade, não podem ser entendidos como

> aquisições no curso de um desenvolvimento científico, mas sucessivas retomadas, que somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor. A história da filosofia não pode, portanto, ser abordada numa perspectiva do progresso do saber. Isto significa, de um lado, que a atualidade não detém nenhum progresso [...] de outro lado, que os sistemas filosóficos são insuperáveis, se tomados cada um em si e na sua lógica interna. (Ibid., 1986b, p.154)

Desse ponto de vista, o que garantiria que as produções filosóficas ao mesmo tempo se constituíssem em imanência à sua história, mas que não seriam diretamente tributárias de seu passado? Reconhece Leopoldo e Silva que, de fato, a filosofia tem uma relação imanente com sua história, pois se trata de uma reposição, de retomar os problemas. Porém, essa sucessão histórica das filosofias somente as sujeita ao tempo na perspectiva em que são vistas como emergência de determinada época, do laço que se estreita com outros filósofos e com problemas característicos de uma temporalidade. Enquanto retomada, a filosofia possui um espírito de originalidade, uma genialidade que se situa fora do tempo. De certa forma, essa genialidade criadora é resultado da própria força interrogante da filosofia que tende sempre ao movimento de construção e reconstrução, negando aquilo que lhe foi imposto pela tradição e constituindo sua própria filosofia.

Por essa razão, se na condição de saber a filosofia deve ser considerada em sua "inconstituição", pois não há um corpo conceitual consolidado como ocorre nas ciências, na perspectiva da genialidade criadora, cada sistema filosófico deve ser considerado como único, original, em sua lógica inerente. Assim sintetiza Leopoldo e Silva:

> O constante "recomeço" da filosofia e o fato de nela nada existir a título de *saber adquirido* faz com que na caracterização da atividade filosófica prevaleça algo a que se poderia denominar de *força interrogante*. E isto sintetiza, no plano da "definição" do filosofar, o

> *espanto* platônico e a "inconstituição" da filosofia como saber. Se, por um lado, o espanto move a interrogação, a inconstituição própria desta interrogação impede que a filosofia se consolide como saber positivo. Há que salientar o caráter *constitutivo* desta "inconstituição". Pois é próprio das filosofias "sistêmicas" darem-se como saber filosófico definitivo. O fato de a história mostrar que as mesmas questões podem ser repostas e solucionadas de outra maneira indica, mais que a fraqueza das várias soluções, a força permanente do questionamento, na medida em que a reposição das "mesmas" questões não é outra coisa senão a transformação histórico-cultural dessas próprias questões, que são a um tempo as mesmas e outras, uma vez que a elaboração delas depende do perfil original de cada filosofia. A historicidade não significa de forma alguma repetição. [...] *A sucessão histórica das filosofias somente as sujeita ao tempo na perspectiva em que são vistas como obras que surgem em diversas épocas. Mas da perspectiva da constituição de cada uma delas, a genialidade que causa a existência de cada uma estaria, neste plano, fora do tempo.* (1993, p.799-800, grifos nossos)

Toda essa discussão tem como pano de fundo criar uma distinção entre o modo operacional do ensino das ciências e do ensino da filosofia, a fim de evitar que o ensino desta última se transforme numa transmissão de um conjunto de verdades consolidadas que, de alguma maneira, poderiam ser aplicada na reflexão filosófica do presente. Nada mais contrário à filosofia do que a transformação da diversidade de interrogações num conjunto de respostas que absorva essa diversidade interrogativa e que, de certa forma, se desprenda do próprio sistema e temporalidade, como ocorre nas disciplinas científicas. Nesse sentido, o que o autor quer fundamentar é que a importância da filosofia no processo formativo está muito mais na valorização e promoção da *capacidade de interrogação* do que na transmissão de saberes constituídos, já consolidados em algum momento da história.

Contudo, o fato de não existir uma consolidação dos saberes filosóficos aos moldes da estrutura das disciplinas científicas não

significa que o ensino de filosofia possa prescindir do conhecimento dessa produção histórica. Mesmo que não haja superação entre uma filosofia e outra,[11] somente compreendendo como todos os filósofos fizeram, como se relacionaram com os sistemas filosóficos em sucessivas reposições, é que se aprende simplesmente a fazer filosofia. Da mesma forma como se afirma nas diretrizes curriculares, para Leopoldo e Silva, aprender filosofia é ir se familiarizando progressivamente com certa ordem do pensamento filosófico e essa familiaridade é totalmente contrária à aquisição de conhecimentos mais ou menos consolidados, como nas ciências. Porém, isso não significa que a disciplina de Filosofia possa desprender-se de conteúdos a serem ensinados, isto é, de conceitos, atitudes, métodos etc., marcados na história da filosofia. Ora, a familiarização só pode ser alcançada mediante a *compreensão* da própria história da filosofia.

Por essa razão, sendo uma familiarização e não aquisição, a reflexão filosófica não é ensinada diretamente, mas de maneira *indireta*:

> A Filosofia ocupa na estrutura escolar uma posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há sobretudo uma terminologia específica a ser desenvolvida. Não devemos nos iludir com o adágio "não se aprende filosofia", algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a *transmissão do estilo reflexivo*, e *o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for*

11. Apesar de a história da filosofia não ter como característica uma sucessão linear entre os sistemas filosóficos, eles continuam válidos para a reflexão filosófica do presente. Na realidade, como não há superação, esses sistemas coabitam na história da filosofia. Assim, "o fato de constituir-se a história da Filosofia num percurso sem progresso não afeta em nada o peso cultural dos sistemas que se sucederam e que coexistem como diferentes formações teóricas sem que se configure qualquer superação" (Leopoldo e Silva, 1992, p.163).

> *efetivamente transmitido*. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, *da carga de informação que pode ser transmitida* de variadas formas. *O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas.* (Leopoldo e Silva, 1992, p.163, grifos nossos)

Diante do exposto, para elaborar um ensino de filosofia que respeite a essência da filosofia, Leopoldo e Silva (1986b) prevê duas modalidades programáticas de ensino: a compreensão da história da filosofia como *centro* e como *referencial*. Na história da filosofia como *centro*, o ensino cria um vínculo central com a história da filosofia, privilegiando a *compreensão* dos sistemas filosóficos de acordo com a própria ordem histórica do seu desenvolvimento – a partir dos conflitos e das reelaborações de questões cronologicamente estabelecidos entre os filósofos e a própria tradição. Já no ensino de filosofia que traz a história da filosofia como referência, a história é tomada como referencial teórico para estruturar a discussão de determinados temas, independentemente dos autores.

Cada proposta programática teria suas vantagens e desvantagens. Na primeira, em meio aos processos de retomada, o ensino traria certo "progresso das questões" de modo a proporcionar uma visão historicamente mais encadeada da filosofia. Ao acompanhar didaticamente esse debate, tem-se maior possibilidade de sintonizar o aprendizado dos estudantes ao ritmo das próprias discussões entre os filósofos, isto é, entre a relação polêmica que uma reflexão filosófica estabelece com as outras. Assim, o contato com as sucessivas reposições podem facilitar a *compreensão* das questões em si mesmas e tornar mais acessível ao estudante a interpretação das diferentes problemáticas entre cada filósofo e como cada um resolve os seus problemas.

Não obstante, Leopoldo e Silva (1986b) alerta que jamais esse encadeamento deve ultrapassar o plano didático e estimular a

crença de que uma filosofia é engendrada de outra filosofia por relações de oposição, remanejamento ou de complementação. Ao mesmo tempo que cada filosofia repõe questões ante o contemporâneo e a tradição, permanece ainda como uma criação original. Por essa razão, as desvantagens dessa proposta acontecem justamente pelos problemas cronológicos que todo recorte histórico impõe, mesmo que didáticos. Que critérios devem ser utilizados para operar esse recorte ou aquele? Como reencontrar as questões quando se examinam autores muito distantes no tempo? Essas são algumas questões que o autor levanta em relação às dificuldades cronológicas. Além disso, na medida em que uma recomposição cronológica pode facilitar a *compreensão*, uma recomposição malfeita pode, ao contrário, prejudicá-la.

Por outro lado, Leopoldo e Silva (1986b) ressalta as dificuldades relacionadas ao interesse dos estudantes. Para o autor, não é tão fácil perceber, principalmente no nível da educação básica, que a reposição de questões, potencializada pelo caráter interrogante da filosofia, tem duas camadas: uma que expressa a condição cultural, o contexto histórico em que cada filosofia está inserida, e uma outra que diz respeito às questões relativas ao fundamento da condição humana em seus vários aspectos. Portanto, dependendo do recorte histórico, o professor terá que lidar com as pressões geradas pela impressão de inatualidade no pensamento filosófico, fato que pode distanciar o ensino de filosofia da realidade estudantil.

Para contornar o problema de uma cronologia estrita e o recorte arbitrário, oferece outra abordagem, em que a história da filosofia é central, a qual intitula *linhas de pensamento* ou *linhagem filosófica*. Nela, os filósofos e seus respectivos sistemas são selecionados por algum aspecto entre eles dominante. Por exemplo, numa linhagem constituída por Aristóteles, Tomás de Aquino, Bacon, Locke e Hume, o critério de aproximação seria a função da sensibilidade no conhecimento. Nesse caso, organiza-se o estudo tendo como base central o papel da experiência na construção do conhecimento. Aqui, não há um predomínio estritamente didático no recorte temporal, mas leva-se em consideração um critério

filosófico ordenador, sendo que a história da filosofia mantém seu aspecto central no ensino.

Em suma,

> O distanciamento das questões, ainda que aparente, propicia o desinteresse e o agravamento das dificuldades de *compreensão*. Também é de se notar que o percurso das filosofias na ordem histórica do seu desenvolvimento, se por um lado, pode facilitar a *compreensão* das questões pela "vizinhança" dos autores e temas tratados, por outro lado, se esta vizinhança não for bem explicitada poderá ocasionar uma visão absolutamente descontínua da filosofia, aquela que vê cada filósofo como recomeçando "absolutamente" a filosofia. Se por um lado é preciso resguardar a originalidade de cada posição, por outro, não é menos verdade que se trata de reposições e, neste sentido, de reformulações que são feitas no contexto de uma tradição e de uma contemporaneidade. (Leopoldo e Silva, 1986b, p.158, grifos nossos.)

A segunda perspectiva didática, que traz a história da filosofia como referência a determinados temas, possui as seguintes vantagens: (1) facilita a atração dos estudantes, tendo em vista a possibilidade de aproximar mais as questões trabalhadas e a atualidade; (2) confere maior liberdade ao professor e aluno no desenvolvimento das reflexões. Por sua vez, as dificuldades se encontram tanto no que diz respeito à organização da história da filosofia em torno do tema a ser estudado, bem como na especificidade e no contexto. De um lado, a ausência de uma linha condutora histórica e a descentralização da história da filosofia exigem que o professor tenha um maior conhecimento da própria tradição, que consiga e saiba organizar historicamente os autores e os sistemas para melhor tratar os temas filosóficos escolhidos. De outro, quando a história da filosofia é trabalhada em favor de um tema, deve-se tomar cuidado para não perder a especificidade inerente ao estudo de cada teoria, a originalidade e a relação contextual que cada autor estabeleceu com seu tempo histórico. Por fim, de maneira nenhuma, o

autor pode ser trabalhado apenas como ilustração de algum tema, já que os autores não podem ser apenas utilizados enquanto recursos argumentativos, deslocados de sua temporalidade e de seus pressupostos.

Nos limites conclusivos de seu texto, aborda-se a questão metodológica com o trabalho filosófico, independente da posição da história da filosofia. Para *compreender* os sistemas filosóficos em sua relação histórica e originalidade, destacam-se dois movimentos: (1) *contextualização histórica*, momento em que se elabora um panorama sobre o contexto, as influências do autor tratado, como uma visão preliminar que colaboraria para a *compreensão* mais abrangente da questão tratada; (2) *precisão*, atenção às leituras dos próprios textos filosóficos que, apesar da dificuldade, não há como dela prescindir. Qualquer que seja a escolha do professor, centro ou referencial, o estudo da história da filosofia deve ser organizado primordialmente através da leitura de textos dos filósofos:

> Precisão. Aqui se trata da difícil tarefa de leitura dos próprios textos filosóficos. Ninguém ignora as imensas dificuldades envolvidas nessas leituras, o mais das vezes áridas e de difícil *compreensão*, exigindo em muitas ocasiões um domínio razoável de terminologia específica. Apesar de tudo isso, não dá para fugir à necessidade dessas leituras, se se quiser *proporcionar ao aluno uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores tratados dos diferentes estilos da reflexão*, coisas que só de forma um tanto abstrata são apreendidas através da leitura de manuais de história da filosofia. Cabe ao professor recortar os textos de maneira a proporcionar uma *compreensão mínima* do assunto tratado, balanceando este recorte com os critérios da viabilidade didática e da importância estratégica dos textos. (Leopoldo e Silva, 1986b, p.161-2, grifos nossos)

De maneira geral, Leopoldo e Silva constrói uma visão disciplinar da filosofia ancorada na relação imanente entre a filosofia, como força interrogadora, e sua história. Para tanto, procura diferenciar a

disciplina de Filosofia das de caráter científico, acentuando suas características principais e as de sua prática de ensino. Como a filosofia é imanente à sua história, o ensino de filosofia ancorar-se-á fundamentalmente na relação compreensiva da filosofia em sua relação histórica, isto é, no vínculo constitutivo que cada filósofo mantém com sua contemporaneidade e com as filosofias do passado. Mas o objetivo dessa compreensão não é apenas um conhecimento histórico nem um conhecimento científico, que poderia de certa forma se desprender desse vínculo entre a tradição e o contemporâneo, e sim o desenvolvimento indireto da força interrogadora da filosofia. Segundo ele, é compreendendo como os filósofos interrogaram sua época que aprenderemos a interrogar a nossa. Assim, é essa genialidade criadora que se situa fora do tempo e permaneceria, por conseguinte, válida para qualquer reflexão filosófica do presente.

No entanto, apesar de encontramos em Leopoldo e Silva a justificativa e sentido de algumas de nossas práticas, o problema da compreensão da história da filosofia permanece ainda não resolvido. Além disso, ao aprofundar em algumas relações das práticas de ensinar e aprender filosofia, ele traz novos pressupostos que não são explicados. Por um lado, como a compreensão da história da filosofia, seja ela de maneira central ou referencial, criaria condições para que os estudantes da educação básica pensem os problemas que os afetam? Por outro lado, o que justificaria a caracterização da natureza da filosofia e de suas práticas de ensinar e aprender filosofia? Se, de fato, os textos de Leopoldo e Silva aprofundam determinadas questões e práticas traçadas à disciplina pelos *PCN*, pelas *Ocem* e pelo Currículo do Estado de São Paulo, não há uma explicitação das próprias práticas com a disciplina. Precisamos, assim, retomar a trajetória realizada até aqui, de maneira a dar maior densidade ao problema.

1.3 Os limites das propostas de Leopoldo e Silva e das diretrizes curriculares para ensinar filosofia na escola: apresentando o problema

Nos primeiros passos deste trabalho, nosso objetivo era entender o que legitimava as práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio, sem nos esquecermos de nossas próprias práticas com a filosofia. Aparentemente, a compreensão da história da filosofia como cerne da disciplina não era potente para o desenvolvimento daquilo que o currículo pretendia: refletir filosoficamente as questões do presente. Não se tratava somente de uma questão do currículo, de uma questão pedagógica, mas de um conjunto de práticas que estavam também presentes em nossa herança formativa. Em busca de em que fundamento de tais práticas e pressupostos situamos nosso contexto disciplinar, o Currículo do Estado de São Paulo, ante os *PCN* e as *Ocem*. Porém, diferentemente desses documentos, acreditávamos que essas práticas não eram neutras e com características filosóficas em si mesmas, mas se fundamentavam em um paradigma cuja proveniência determina aquilo que é filosófico ou não dentro do ensino de filosofia. Desse modo, resolvemos, na condição de professores de filosofia, questionar essa suposta neutralidade e aquilo que nos é dado como indubitável. Assim, investigamos os textos de Leopoldo e Silva.

Se observarmos seus textos e a constituição daqueles documentos, não podemos dizer que Leopoldo e Silva foi utilizado como fonte teórica – no sentido de que ele foi o idealizador das propostas da disciplina no ensino médio prescritas nessas diretrizes. Mesmo que suas reflexões aprofundem um pouco mais aquilo que já é construído nos documentos oficiais, seus textos aparecem a fim de legitimar – muito mais exemplificar do que fundamentar – a construção da disciplina de Filosofia à luz de um paradigma formativo, um conjunto de práticas e de verdades consolidadas que estabelecem um parâmetro de referência para o correto e o válido, para o falso e o não permitido, ou seja, para o filosófico e o não filosófico.

Em outras palavras, os textos de Leopoldo e Silva dão substancialidade a uma organização das práticas com a filosofia no seu ensino.

O que dos textos de Leopoldo e Silva prevalece nos documentos oficiais? Tanto nele como nas três diretrizes curriculares defende-se um ensino de filosofia na educação básica que, em razão da característica da filosofia, de sua natureza reflexiva, constitui muito mais uma *forma* de pensar do que uma série de conhecimentos consolidados. Por essa razão, a disciplina de Filosofia, além de oferecer verdades atemporais, supostamente aplicáveis às nossas questões atuais, precisaria familiarizar os estudantes com uma ordem de pensamento, marcada pela reposição de questões dos mais variados aspectos da condição da humanidade ou, segundo os *PCN*, um modo de pensar que questiona os discursos e aquilo que é dado como aparente. Para familiarizar com essa ordem de pensamento, com aquilo que é atemporal nos sistemas filosóficos, seria ainda preciso compreender como os filósofos historicamente realizaram suas reflexões, o que implicaria um trabalho propriamente com as referências desse pensamento, ou seja, com a história da filosofia – seja de maneira central ou referencial (Brasil, 2002, p.335; 2006, p.27-31).

Nesse sentido, a compreensão dos momentos históricos constituiria aquilo que mediaria o ensino e a aprendizagem filosófica. Conhecer a história da filosofia, adquirir um referencial sobre essa produção de pensamento, seria o caminho para o desenvolvimento daquilo que permanece atemporal nos sistemas filosóficos, a própria potência de reflexão. Para tanto, muitos são os cuidados para garantir essa familiarização, cuidados que estão intrinsecamente relacionados à maneira como a filosofia se produz historicamente. Cada filosofia precisa ser compreendida em sua própria lógica constitutiva e em relação ao vínculo que mantém com seu contemporâneo e com a tradição filosófica, de maneira a ressaltar a "vizinhança", a proximidade conflituosa e de debate entre elas. Ou seja, do mesmo modo que o sistema filosófico não é suprimido pela imanência histórica da qual faz parte, também dela não se separa totalmente. Fundamentalmente, esse trabalho se concentrará nos textos

filosóficos, a forma material em que cada filósofo repõe os problemas e cria seus conceitos em oposição às outras filosofias (Brasil, 2002, p.336; 2006, p.27; Leopoldo e Silva, 1986b, p.161-2).

Em síntese, a compreensão da história da filosofia não é o objetivo final do ensino de filosofia na escola, mas o movimento propedêutico ao filosofar, aquilo que pode ser ensinado formalmente, uma vez que seria o conhecimento da própria história da filosofia que alimentaria indiretamente a reflexão filosófica. Em Leopoldo e Silva, o êxito no ensino da filosofia é a transmissão desse estilo reflexivo, ou seja, ultrapassar o registro da compreensão e atingir uma reflexão que tenha como interface a história da filosofia e a atualidade, de forma a propiciar uma nova reflexão. De modo semelhante, assim é exposto nas *Ocem* e nos *PCN*.

Mesmo que em Leopoldo e Silva encontremos uma maior fundamentação para as práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio, muitas coisas são ainda pressupostas e seus textos não são suficientes para fundamentar o que ele propõe para a disciplina. O que outorgaria ao texto filosófico e à lógica interna do sistema condição apropriada à compreensão das doutrinas filosóficas, compreensão esta, de certa forma, relativamente independente do contexto em que se inserem esses sistemas filosóficos? Não será preciso conceituar o que seria essa lógica interna, criação singular de um sistema, e por que ela se mantém fora do tempo histórico, permanecendo perene para as reflexões atuais da filosofia? Afora essas questões, temos ainda o pressuposto fundamental que estrutura as práticas de ensinar e aprender filosofia, o que de fato não é tão bem esclarecido; afinal, de que maneira, compreendendo o sistema filosófico em sua historicidade, aprenderemos também a refletir filosoficamente? De que modo compreender como os filósofos repuseram e colocaram as questões nos daria condições de reposicionar as questões filosóficas, ou seja, como a compreensão histórica dos sistemas nos permitiria desenvolver uma potência intemporal a exemplo da força interrogativa da filosofia? Seria realmente possível falar em uma consequência indireta da compreensão

ao desenvolvimento da força interrogativa, um desenvolvimento concomitante (Leopoldo e Silva, 1992, p.163)?

De fato, não parece existir uma consequência direta da compreensão para a reflexão. Enquanto exercício de conhecer as verdades históricas, a compreensão não estimularia a força interrogante dos estudantes, ou a capacidade reflexiva, de análise dos pressupostos, da inquietude diante do contexto etc. Por um lado, concordamos com Leopoldo e Silva quando ele afirma que o trabalho com a filosofia demandaria tempo e, por consequência, seria preciso muito exercício para criar um hábito, para estabelecer outras relações consigo, com o contemporâneo, com os filósofos. Ou seja, não é de uma hora para a outra que os estudantes adquirirão esses hábitos. Além disso, a filosofia no ensino médio ocorre, muitas vezes, em condições precárias, o que também dificultaria as pretensões formativas da disciplina. Essa constatação poderia nos levar a refletir sobre as reais condições materiais dessa estratégia para o contexto do ensino médio. Afinal, de que modo trabalhar, como requer o autor, com a leitura dos textos em sua lógica interna, suas relações com o contexto, comparando o desenvolvimento das questões filosóficas em sua vizinhança, em duas horas semanais, em condições precárias de trabalho?

No entanto, mesmo em condições ideais, se conseguíssemos realizar as leituras dos textos filosóficos, com precisão e contextualmente, conhecendo verdadeiramente seu sistema, será que desenvolveríamos semelhanças entre nossas reflexões e problematizações do presente com a realizada pelos filósofos? Então por que, em nosso caso, que tivemos bastante tempo para realizar a leitura dos textos filosóficos, de comparar as questões postas pelos filósofos e como elas foram retomadas, transfiguradas; que fomos formados em aulas monográficas, em sua maioria, ou em disciplinas com poucos autores em torno de um tema – como é o caso da Filosofia Política, Ética, Estética; que tivemos acesso às melhores traduções, aos comentadores, por que não conseguimos refletir e recolocar as questões como fizeram os filósofos? Por que isso não ocorreu concomitantemente à compreensão como sustenta

Leopoldo e Silva? Será que realmente o hábito de compreender minuciosamente os sistemas filosóficos, de estabelecer unicamente essa relação compreensiva com a filosofia, realmente formaria e desenvolveria a capacidade reflexiva, crítica e problemática?

Talvez esse hábito, essa relação compreensiva com a tradição filosófica, pudesse proporcionar uma atitude de compreensão ante a filosofia, restringindo a formação filosófica em uma proficiência investigativa em torno da verdade histórica e interna dos sistemas filosóficos e não na reflexão, crítica e problematização do presente como requerem as diretrizes curriculares e o próprio Leopoldo e Silva. De fato, poderíamos separar as práticas de ensinar e aprender filosofia do próprio exercício do filosofar? Ora, se o objetivo é realizar uma reflexão filosófica do presente, dos pressupostos, dos discursos que nos atravessam na contemporaneidade, as aulas de filosofia não teriam que exercitar, pôr em ato, a própria prática filosófica de refletir sobre o presente e investigar os pressupostos e os discursos? Se a intenção formativa da disciplina de filosofia é a reflexão do presente, do recolocar de questões ante a tradição filosófica, se a força interrogante da filosofia é a meta a ser alcançada, por que as aulas da filosofia não seriam, então, o lugar em que se coloque em ato aquilo que é filosófico? Se nossa experiência indica que, em razão de nossa formação – por não termos aprendido a pensar e a estabelecer relações para além do exercício compreensivo –, a capacidade de problematização e crítica da atualidade torna-se quase nula e difícil de realizar em sala de aula, do mesmo modo, perguntamos: se queremos que nossos alunos do ensino médio reflitam sobre o contemporâneo, não teríamos que, portanto, transformar a sala de aula no lugar próprio da reflexão, da crítica etc.?

O caso é que, nos textos das diretrizes e de Leopoldo e Silva, não está claro em que medida a compreensão da história da filosofia, e, por consequência, toda a estrutura da disciplina no ensino médio potencializaria os estudantes a uma intervenção crítica do presente. Portanto, para dar continuidade à nossa investigação, tentaremos resgatar a proveniência dessas práticas, de maneira a

problematizar seus pressupostos. Um fio condutor para recuperar sua proveniência é a própria formação do Leopoldo e Silva. Como ele representa um paradigma de reflexão para as diretrizes curriculares legitimando-as, poderemos investigar de que lugar especificamente emerge seu discurso. Daí poderemos encontrar indícios desse paradigma formativo que sustenta as práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio e verificar suas consonâncias em nossa formação universitária.

2
Como nossas práticas de ensinar e aprender filosofia se sustentam? Em busca de fundamentos

Neste capítulo, tentaremos entender de que lugar Leopoldo e Silva constrói os sentidos para o ensino de filosofia, investigando qual é a tradição de pensamento que lhe permite enunciar as práticas da disciplina escolar desse modo. Graduado, pós-graduado e docente na Universidade de São Paulo, conhecemos um pouco de sua formação por intermédio da entrevista concedida à revista *Trans/form/ação*. Descobrir a tradição formativa de Leopoldo e Silva será estabelecer um vínculo com a tradição formativa, a partir da qual se enunciam as práticas com a filosofia. Mais especificamente, significará reconhecer dois patronos dessa tradição: Martial Guéroult e Victor Goldschmidt. Sendo assim, após recuperarmos a entrevista de Leopoldo e Silva, analisamos alguns textos daqueles que são considerados inspiração para as práticas de ensinar e aprender filosofia nessa tradição uspiana. No final, problematizamos o contexto teórico e as preocupações de Guéroult e Goldschmidt, tensionando sua recepção nessa herança formativa e, por consequência, na construção do ensino de filosofia.

2.1 Apresentando a tradição: relatos de uma herança filosófica

Em sua entrevista à revista *Trans/form/ação* do curso de Filosofia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), ao ser perguntado sobre como concebe a filosofia e sobre o estado dela ontem e hoje, Leopoldo e Silva aborda algumas características de sua formação. Em sua perspectiva, sua geração foi formada para ser professor de história da filosofia e não filósofo. Isso ocorre sobretudo pela característica de suas reflexões. Por exemplo, quando lhe solicitam que reflita sobre alguma temática que se relacione com a filosofia, ele restringe sua participação ao conhecimento das teorias desenvolvidas pelos filósofos. Seu objetivo é levar a história da filosofia, de maneira a mostrar como um estudo dos autores pode melhor fundamentar o tema em discussão. Um problema particular, circunscrito, só pode ser refletido a partir de uma perspectiva mais universal, que se resgata através de um panorama histórico, até chegar aos problemas particulares. No trecho a seguir ele elucida essa situação com o exemplo de uma reflexão ética:

> Continuo fazendo História da Filosofia e com muita consciência da especificidade disto que é portanto algo diferente de uma reflexão filosófica. Sempre que me pedem pra fazer isso, eu faço da seguinte maneira, está muito na moda falar sobre ética, e quando me solicitam "escreva um texto sobre ética", eu escrevo o que eu acho possível e necessário que é falar das teorias éticas, vou a Platão, Aristóteles, Kant, e às vezes o pessoal me diz: "Mas isso não é ética, eu quero que você fale de ética", mas *aquela* é a única maneira que eu sei fazer isso. (Martins; Ivanov, 2013, p.247)

Essa prática com a filosofia, na realidade, é consequência de uma formação específica, consolidada no Departamento de Filosofia da USP, cujo objetivo, em vez de uma formação concentrada na reflexão filosófica, era proporcionar uma formação voltada ao senso crítico e histórico da filosofia. Não que a reflexão filosófica

não seria o objetivo da formação, mas era preciso adquirir uma preparação histórica com a produção filosófica. O motivo que justificava essa preocupação era que, antes da criação da Faculdade de Filosofia, a produção filosófica brasileira era elaborada por uma série de intelectuais que não endossavam seu trabalho com o rigor que marca as reflexões filosóficas dessa tradição de pensamento. Eles escreviam, sem critérios acadêmicos, sobre o tempo, causalidade, enfim, questões presentes na história da filosofia, porém seus escritos se aproximavam mais de caricaturas do que do filosofar propriamente dito.[1]

> Na verdade, eu participei de uma geração que foi formada para ser professor de História da Filosofia e não filósofo, o que era uma coisa que na época pra gente era até divertido, a gente não devia ter essa pretensão, não deveria usar esse título e, também, no meu caso particular e dos meus colegas, nem mesmo professor de Filosofia e sim professor de História da Filosofia e os nossos mestres, Giannotti, Bento, Ruy e Porchat, que foram os formadores do Departamento, insistiam muito nisso, nesse distanciamento crítico, nessa ausência de pretensão ao filosofar, contra o qual a Faculdade havia sido constituída, contra aquilo que o Professor Ruy Costa chamava de filósofos municipais. Antes dessa Faculdade havia uma série de intelectuais, talvez entre aspas, que escreviam livros sobre o tempo, a causalidade, o universo, e quando a

1. Esse panorama sobre a produção filosófica brasileira antes da criação da Faculdade de Filosofia encontra-se também em destaque no Projeto Pedagógico da USP: "Desde o início, a preocupação fundamental do Departamento de Filosofia foi com o rigor dos estudos filosóficos, contrapondo-se ao ambiente intelectual do país que, principalmente na primeira metade do século XX, caracterizava-se por certa fluidez e abuso da retórica, bem como pela importação acrítica de novidades europeias. Os primeiros professores franceses, construtores iniciais de nossa tradição pautavam o trabalho pela análise das ideias a partir da leitura rigorosa dos textos, mormente os clássicos. Tal perspectiva de formação marca até hoje o estilo de trabalho do Departamento de Filosofia e tornou-se paradigma para vários núcleos universitários de Filosofia que se constituíram posteriormente" (USP, 2017, p.9).

> Faculdade de Filosofia chegou nessas condições, a primeira coisa que o Ruy Costa diagnosticou foi que aquilo não queria dizer nada, era uma caricatura e que, portanto, precisava formar uma coisa mais rigorosa, mais acadêmica, com uma certa lógica de pesquisa que viesse a subsidiar aquelas elucubrações. (Martins; Ivanov, 2013, p.246)

Desse modo, para evitar essa ausência de rigor, de conhecimento histórico, o curso de Filosofia foi formado com essas intenções de, primeiramente, preparar e produzir um senso histórico, uma verdadeira compreensão da história da filosofia, sem, a princípio, ter qualquer pretensão de filosofar. Ou seja, o conhecimento da história da filosofia seria aquilo que forneceria substancialidade e critério para as reflexões filosóficas. Porém, embora seu hábito formativo não lhe propicie realizar uma reflexão filosófica atualmente, ele continua a não questionar o próprio pressuposto da compreensão da história da filosofia dentro da formação filosófica. Para ele, as razões pelas quais essa formação histórica foi instaurada foram necessárias e seu papel ainda é crucial na formação filosófica atual, uma vez que "toda aquela formação rigorosa do ponto de vista de *você assimilar a Filosofia enquanto história*, pensamento, da forma mais objetiva e rigorosa possível, aquilo era uma preparação, e não uma finalidade em si" (ibid., 2013, p.247, grifos nossos).

Essa citação não só reafirma o pressuposto da necessidade da compreensão da história da filosofia na formação filosófica, bem como mostra a relação compreensiva que destacamos no Currículo do Estado de São Paulo, nos *PCN* e nas *Ocem*. Esse trabalho de compreensão com a história da filosofia significa obter um conhecimento histórico verdadeiro dos sistemas filosóficos. Inclusive, nessa entrevista, reconhecemos seu argumento da filosofia como um sistema que, ao mesmo tempo que não é tributário dos anteriores, não pode ser compreendido apenas em sua particularidade. Essa condição característica o faz criticar a tendência à especialização contemporânea que também atinge os cursos de Filosofia, uma vez que conhecimento da história da filosofia não é conhecer

apenas um filósofo, mas compreendê-lo na relação com vários outros autores, conforme destaca:

> Passar pela História da Filosofia não é você saber ler bem somente um bom filósofo, é você pode relacionar aquele autor com vários outros que você também conheça razoavelmente [...] sempre digo isso aos meus alunos que é impossível você saber bem um autor, se você não sabe nenhum outro. [...] Eu julgo complicado para a Filosofia, que ela tende a seguir essa tendência contemporânea da especialização, não sei se funciona nas outras ciências, provavelmente funciona, é um fator de produtividade e progresso, mas na Filosofia, no meu entender, ela tende a ser um fator de estreitamento do entendimento da Filosofia, da compreensão filosófica e, portanto, dos resultados que as pessoas podem produzir daí. (Ibid., 2013, p.249)

Da maneira como Leopoldo e Silva relata sua formação e a atuação com a filosofia, é possível destacar duas coisas relevantes para o presente trabalho. Primeiramente, o pressuposto da compreensão da história da filosofia é proveniente de sua formação em filosofia que funcionaria como contraposição à realidade brasileira: reflexões supostamente filosóficas que não possuíam um rigor acadêmico, um senso histórico. Com esse objetivo, apostou-se em uma tradição metodológica que privilegiaria a leitura distanciada dos textos filosóficos com rigor interno e certa objetividade interpretativa, de tal forma que fosse possível o acesso e a transmissão da informação inerente ao próprio texto, da maneira mais real possível e sem qualquer reflexão ou crítica ao próprio texto. Os dois grandes interlocutores dessa atitude em relação à história da filosofia, que viria se consolidar no estruturalismo do Departamento de Filosofia da USP, foram os franceses, Martial Guéroult e Victor Goldschmidt:

> O curso de filosofia foi formado com essa intenção, os professores que vieram tinham esse objetivo e, portanto, tudo isso acabou

> gerando o famoso estruturalismo do Departamento de Filosofia, a leitura dos textos filosóficos com um certo distanciamento, uma certa objetividade, um certo rigor interno e a exposição disso na maneira mais real possível, sem qualquer pretensão de você colocar no meio daquilo qualquer tipo de vivência ou experiência ou de vida ou de pensamento que fosse além, aquela informação deveria ser transmitida de forma mais organizada possível aos alunos. O Guéroult, o Goldschmidt, os grandes patronos dessa atitude, tiveram no Departamento os seus representantes e o Departamento então se imbuiu disso, entendo que haveria a necessidade de passar por essa disciplina, a fim de que houvesse realmente Filosofia no Brasil no sentido acadêmico e não simplesmente no amador. (Ibid., 2013, p.246)

Em segundo lugar, através de seu relato, podemos entender um pouco mais sobre seus escritos para filosofia no ensino médio. Cremos que, quando os *PCN* e as *Ocem* utilizam Leopoldo e Silva para legitimar as práticas de ensinar e aprender filosofia, indiretamente, é a essa tradição que se referem, se não em sua totalidade, pelo menos em algumas práticas fundamentais e seus pressupostos. O que ainda corrobora nosso pensamento é que os textos de Leopoldo e Silva são emergência de uma preocupação do Departamento de Filosofia da USP com o retorno da disciplina de Filosofia no ensino médio, uma tentativa de encurtar a distância entre Universidade e escola – condição que pode ter influenciado a maneira como as práticas foram então justificadas. Apesar das dificuldades, o Departamento de Filosofia da USP tentou preparar melhor os professores de filosofia, oferecendo alternativas teóricas, escrevendo livros, artigos, sugestões etc.

> O Departamento, durante um certo tempo, se preocupou muito com isso, não só com a campanha pela volta da Filosofia mas também com a reciclagem, o aprimoramento e a preparação de professores de Filosofia do segundo grau. [...] Essa precariedade sempre se apresentava e o Departamento de Filosofia procurava

> colaborar dando cursos, fazendo discussões, convênios com órgãos da Secretaria da Educação, no sentido de tentar interferir um pouco no processo. [...] Nisso escrevemos livros, muitos artigos, sugestões. (Ibid., 2013, p.249-51.)

Dentre esses detalhes, o mais importante para a continuidade de nossa investigação é o fio condutor que Leopoldo e Silva nos oferece. No que diz respeito à formação filosófica, a compreensão da história da filosofia seria o cerne das práticas de ensinar e aprender de Leopoldo e Silva, proveniente de sua própria formação em filosofia. E, embora reconheça que não possuía recursos suficientes para realizar uma reflexão filosófica, a compreensão da história da filosofia se mantém como necessária e central na prática e no ensino de filosofia. Ou seja, apesar das dificuldades relatadas e diferenciar aquilo que faz e uma reflexão filosófica, Leopoldo e Silva não questiona esse pressuposto proveniente de sua própria formação em filosofia. Assim, o que nos importa agora é entender o que dá condições para a existência desse pressuposto, qual é a tese que o fundamenta, de forma a entender seus desdobramentos. Para tanto, aproveitando o fio condutor deixado pelo autor, investigaremos os textos de Martial Guéroult e Victor Goldschmidt e suas influências na constituição das práticas de ensinar e aprender filosofia.

2.2 A consolidação de um estilo filosófico-universitário: notas sobre o estruturalismo da USP à luz de Martial Guéroult e Victor Goldschmidt

Conforme consta no Projeto Pedagógico da graduação de Filosofia da USP, a estruturação do curso pode ser dividida em três períodos. No primeiro, entre o ano de fundação em 1934 até 1957, corresponde à época das Missões Francesas, dos professores que vieram com o objetivo de criar e constituir as diretrizes básicas do curso, assim como preparar um futuro corpo docente a fim de dar

continuidade ao trabalho. No segundo período, compreendido entre os anos de 1958 e 1968, equivale ao período em que, sob a influência de Martial Guéroult, Victor Goldschmidt e Gilles--Gaston Granger, se consolidou o caráter do Departamento de Filosofia da USP no cenário brasileiro, isto é, seu método específico de trabalho. O terceiro período tem seu início marcado pela crise política de 1968 em que sobrevieram as cassações que colocaram em risco a própria sobrevivência do curso, operando um período de reestruturação das universidades impostas pela Reforma Universitária (USP, 2017, p.3).

Desses três períodos, para nossa pesquisa destacamos o segundo, aquele em que o próprio documento elucida como etapa de consolidação dos objetivos e das práticas filosófico-universitárias do curso. Antes da Reforma Universitária, o trabalho era dividido, mormente, em cursos monográficos, dedicados à análise intensa dos sistemas e de autores, compondo um currículo com poucas disciplinas, pequena carga horária semanal. O foco permanecia na formação técnica em história da filosofia, especializada na aquisição de instrumentos teóricos para a efetivação de uma compreensão rigorosa dos sistemas filosóficos, baseado estritamente na lógica interna dos sistemas. Ou seja, a intensa preparação na compreensão da história da filosofia, intermediada pela prática de leitura e estudo rigoroso de um sistema filosófico, permanecia a espinha dorsal do curso, como se observa a seguir:

> A segunda fase, que delimitaríamos entre 1958 e 1968, corresponde à consolidação do estilo de trabalho que conferiu ao Departamento o seu caráter específico no panorama filosófico--universitário do país. Sob a influência, a um tempo diversificada e confluente, de Gilles-Gaston Granger, Martial Guéroult, Victor Goldschmidt estabeleceram padrões técnicos e críticos de trabalho filosófico e de estruturação acadêmica. [...] O Estilo de trabalho, consolidado no segundo período que mencionamos acima, prescrevia para a graduação objetivos de formação técnica e crítica centrados numa abordagem analítica da História da

> Filosofia que visava dar ao aluno *instrumentos teóricos para a compreensão da lógica interna dos sistemas filosóficos*. A preocupação dominante era a preparação para a pesquisa e a docência de acordo com os padrões herdados pela historiografia francesa. (USP, 2017, p.3-4, grifos nossos)

Nesse momento, se o objetivo é entender o pressuposto da compreensão da história da filosofia e a influência de um paradigma na constituição das práticas de ensinar e aprender filosofia, é importante começar a marcar a proveniência dos conceitos. Quando se fala em uma formação com abordagem analítica da história da filosofia, não se trata de qualquer relação histórica com a filosofia, como já havíamos observado nos textos de Leopoldo e Silva e nas diretrizes curriculares. Segundo Pereira (1970), professor da USP nesse período de consolidação e grande influente do método do Departamento de Filosofia, fazer um trabalho filosófico em história da filosofia é crucialmente diferente do ofício de outras disciplinas históricas. O historiador da filosofia faz história quando busca compreender e explicar um sistema filosófico do passado. Portanto,

> é conveniente lembrar, aqui, que a própria noção de História da Filosofia é eminentemente ambígua. Não fosse a tradição a que nos acostumamos, melhor fora que as obras que levam aquele título e as cátedras universitárias ditas de História da Filosofia se intitulassem "sistemas e doutrinas filosóficas". (Pereira, 1970, p.9)

Se o desenvolvimento de um senso histórico era inicialmente o horizonte dessa formação na USP, o método estruturalista, com suas especificidades exegéticas, forneceria ferramentas e instrumentos teóricos que garantiriam esse conhecimento histórico. Segundo Pereira (1970), existem dois textos basilares que elucidam a metodologia e os objetivos do trabalho herdado da historiografia francesa de filosofia. Um deles é a comunicação de Victor Goldschmidt, apresentado no XII Congresso Internacional de Filosofia em Bruxelas, no ano de 1953, "Tempo histórico e tempo lógico na interpretação

dos sistemas filosóficos", e outro, o artigo "Problema da legitimidade da história da filosofia", de Martial Guéroult.

Façamos, então, uma investigação pormenorizada desses textos, a fim de que possamos analisar o funcionamento do método, a sua relação com a compreensão da história da filosofia como pressuposto do fazer filosófico e seus desdobramentos. Para isso, dividiremos o trabalho em duas subseções, uma em que analisaremos Victor Goldschmidt e suas concepções do método estrutural, e uma para análise de Martial Guéroult.

Para o primeiro, adicionamos a leitura do texto *Os diálogos de Platão*: estrutura e método dialético ([1947] 2014). De fato, este não é propriamente um texto metodológico, mas consiste na aplicação de seu método na leitura dos diálogos de Platão. Nele, encontramos valorosos apontamentos no texto sobre sua estratégia e os objetivos de suas práticas, posto que no prefácio da segunda edição Goldschmidt ([1947] 2014) procura responder às críticas à primeira edição de seu livro. Para Guéroult, trabalharemos com três textos de sua autoria. O indicado por Pereira (1970), "O problema da legitimidade da história da filosofia" ([1956] 1968), publicado inicialmente no livro *A filosofia da história da filosofia*; uma conferência ministrada na Faculdade de Filosofia da Universidade de Ottawa em 19 de outubro de 1970, "O método em história da filosofia" ([1970] 2015); e o texto "Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos" ([1957] 2007), publicado originalmente na revista *L'Encyclopédie Française*.

2.2.1 O método estrutural em Victor Goldschmidt

O texto "Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos" ([1953] 1970) consiste basicamente na demonstração do método estrutural na leitura dos sistemas filosóficos. Para isso, realiza uma crítica aos outros dois métodos tradicionais de interpretação dos sistemas filosóficos e oferta, como contraposição, um método, concomitantemente filosófico e científico, que realmente

tenha condições de interpretar os sistemas sem cair no risco de uma simplificação ou redução inadequada.

No início, o autor destaca que haveria duas maneiras usuais de interpretar um sistema filosófico – ambas considerando-o como um conjunto de teses, de dogmatas. Uma que investiga os dogmas a partir de sua verdade (método dogmático) e outra que os analisa do prisma de sua origem contextual (método genético). Enquanto o primeiro método interpreta pelo viés da verdade dos sistemas, sem se separar da léxis e de acordo com a intenção do autor, o segundo interpreta esses dogmas como efeitos de condições históricas, consequência de fatos econômicos e políticos, da psicologia do autor, ou seja, em razão dos fatores externos que influenciariam na constituição dos dogmas.

De um lado, o problema do método dogmático é que, apesar de ser eminentemente filosófico, pois conserva na interpretação a intenção do autor e a mantém sob o problema da verdade, acaba por subtrair as teses ao tempo de seu próprio desenvolvimento sistemático e as aloca numa superfície em que todos são, concomitantemente, verdadeiros. Quando as verdades são subtraídas à sua própria temporalidade discursiva, elas, em muitas das vezes, se contradizem, porque afirmam coisas diferentes simultaneamente, o que pode conduzir o intérprete à crítica ao sistema, antes mesmo que se possa realizar uma compreensão objetiva deste. De certa forma, isolam-se as teses do movimento filosófico, do processo constitutivo que as engendrou, avaliando-as estritamente do ponto de vista de seu conteúdo material.[2]

---

2. Uma interpretação nessa direção é a de Pereira: "O primeiro [método] pretende, é certo, abordar uma doutrina segundo a intenção do seu autor a aceitar a pretensão dos dogmatas a serem verdadeiros. Examina um sistema sobre sua verdade, subtrai-o ao tempo: para fazê-lo, isola teses de seu contexto filosófico, isto é, da estrutura que as engendrou e sustenta: tal método frequentemente se converte em crítica e em refutação. Descobre contradições nos sistemas, sem dar-se conta de que isso implica quase sempre uma teoria particular da contradição, que já é uma posição dogmática. Ignora no mais das vezes um perigo fundamental que espreita sempre o intérprete: o de assumir uma posição

De outro lado, embora a interpretação genética possa ser considerada um método científico – devido a sua neutralidade e intransigência no estudo do fenômeno enquanto verdade histórica –, falha ao tentar explicar o sistema para além da intenção de seu autor, considerando os dogmas como efeitos, sintomas de fatos exteriores. Ao extrapolar o próprio registro discursivo do sistema, a interpretação genética, na maioria das vezes, tenta restringir a explicação à fase embrionária do filósofo, às contingências de sua temporalidade, aos seus gostos e sua biografia que, por assim dizer, sobrepõem-se à própria intenção criadora do autor. Esses fatores externos são responsáveis para explicar muitas das possíveis contradições e do movimento das teses dentro dos sistemas. O problema é que, nesse caso, o filósofo é reduzido ao homem e a suas vivências, e, por conseguinte, seu sistema é explicado de acordo com dados exteriores, por causas inteligíveis que estavam aparentemente ocultas ao filósofo, mas que são reconhecíveis aos intérpretes.[3]

Inicialmente, os dois métodos apresentam problemas para a interpretação verdadeira dos sistemas filosóficos, como salienta Goldschmidt:

> O método dogmático, examinando um sistema sobre sua verdade, subtrai-o ao tempo; as contradições que é levado a constatar no interior de um sistema ou na anarquia dos sistemas sucessivos, provêm, precisamente, de que todas as teses de uma doutrina pretendem ser verdadeiras, "ao mesmo tempo". O método genético, pelo contrário, põe em causalidade, o tempo; além disso, o recurso ao tempo e a uma "evolução" permite-lhe, precisamente, explicar e dissolver suas contradições. ([1953] 1970, p.139-40)

---

polêmica em face da obra estudada – a melhor maneira de não compreendê-la" (1970, p.8).

3. Sobre o método genético, diz-nos Pereira: "Nada haveria a dizer contra tal empreendimento se não fora frequente a tentação de 'esquecer' a pretensão das doutrinas à verdade, de desprezar a especificidade propriamente filosófica, e de reduzir a filosofia à condição de mero resultado" (1970, p.8).

Quando Goldschmidt ([1953] 1970) aponta, ainda em caráter inicial, os erros desses dois métodos de interpretação, ele começa a construir um posicionamento de uma maneira correta para interpretar os textos filosóficos, isto é, que não retalhe os sistemas. Para tanto, ressalta duas características fundamentais da filosofia: explicitação e discurso. Enquanto explicitação, o sistema filosófico demonstra as razões do filósofo, os movimentos criativos de seu pensamento. De fato, seria possível considerar que toda filosofia tenha como início uma intuição, que o filósofo se encontre em determinado contexto histórico, que lide com questões de seu tempo etc.; contudo, essa intuição criadora se desdobra em razões com a pretensão de apresentar seu pensamento em desenvolvimento, o que significa dizer que tende a se explicitar sistematicamente. Assim, ao contrário daquilo que pressupõem as análises genéticas, o filósofo escreve seu sistema justamente para se fazer compreender e, portanto, suas causas não podem ser conhecidas, a não ser aquelas reconhecidas e por ele alegadas (Goldschmidt, [1953] 1970, p.140-1).

Por sua vez, ao contrário do que pressupõe o método dogmático, a construção das teses ocorre à luz de uma temporalidade discursiva. Isso porque todo sistema filosófico apresenta suas razões e constitui seus dogmas de maneira sucessiva e progressivamente, em tempos e em níveis diferentes que não podem deixar de ser considerados na análise do sistema. Essa qualidade discursiva da filosofia nada mais é do que o método próprio ao filósofo, o método sem o qual as teses não teriam seu significado nem seriam desenvolvidas. Nesse quesito, o francês compara o método de todo o sistema com o próprio método de Descartes. Muito mais do que uma teoria, o método é o que encaminha a construção e o sentido próprio dos dogmas. A validade dos dogmas está relacionada com o método que os engendrou. Afinal, o que seria das teses cartesianas sem o método que lhe é precursor? Assim, o problema dessa interpretação é avaliar os sistemas filosóficos sem considerar o próprio movimento prático que os fundou (ibid., [1953] 1970, p.141-2).

Em consonância a essas características da filosofia, a compreensão do sistema filosófico precisa se concentrar somente naquilo que é enunciado pelo autor, suas condições de explicitação, de modo a acompanhar o movimento criador do próprio sistema, respeitando a temporalidade de constituição dos dogmas. Por consequência, em vez de obscurecer e de simplificar certas partes do sistema às causas históricas, contextuais, bem como ao conjunto de dogmas que são fornecidos de uma só vez, a exegese estruturalista acompanha a complexidade do próprio sistema, sempre de maneira a respeitar a inteligibilidade que o filósofo oferece em seu sistema. Em outras palavras, pretende compreender um sistema filosófico unificando cada asserção ao seu movimento produtor, ou seja, da doutrina ao método:

> A análise estrutural, não mais que outra exegese, também não dispensa tateios e não se isenta dos erros. Ao menos ela escapa, em seu princípio e em sua própria intenção, da crítica de mutilação e de simplificação: ela se propõe a explicar a complexidade da obra pela complexidade dos movimentos metodológicos que a engendraram, e só exige do próprio autor a inteligibilidade que ela se dispõe a alcançar. (Ibid., [1947] 2014, p.XVIII)

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que uma compreensão adequada e estruturalista circunscreve seu exercício à *estrutura* da obra, a qual, por suas características de explicitação, só pode ser apresentada na obra escrita. Apesar de Goldschmidt ([1947] 2014) não ter realizado conceitualmente um trabalho que definisse a estrutura, ele a utilizou em seus trabalhos com quatro sentidos[4] que,

4. Tal afirmação encontra sua fundamentação no prefácio da segunda edição de *Os diálogos de Platão* ([1947] 2014, p.XXVII). Para Goldschmidt, "essas poucas indicações destinam-se somente a dar conta da maneira pela qual o conceito de estrutura se impôs invencivelmente ao trabalho aqui reeditado, e a especificar, um pouco melhor do que eu podia fazer naquele momento, a significação e a função desse conceito. Elas comprometem, bem entendido, somente o autor e, mesmo naquilo que lhe concerne, continuam na superfície do problema e, em certo sentido, permanecem exotéricas. Não é aqui o lugar – e

de certa forma, coabitam numa ideia fundamental: a solidariedade entre método e doutrina na constituição dos sistemas filosóficos. Primeiramente, a estrutura foi por ele considerada como um procedimento filosófico geral, próprio a um ou vários textos, que permite a exposição de argumentos particulares. Em si, as estruturas são objetos sólidos que podem ser conhecidos. Daí seu segundo significado: o conceito de estrutura se contrapõe ao conceito de gênese ([1947] 2014, p.XXIV), já que são as razões explicitadas pelo filósofo. O terceiro significa estrutura como o método praticado, o método em ato ([1947] 2014, p.XVIV). Já o quarto sentido atribui à estrutura o movimento do pensamento, os procedimentos de argumentação em oposição e em relação às teses que eles engendram. A estrutura é aquilo que permite chegar, necessariamente, a seu ensinamento doutrinal, isto é, aos dogmas.[5]

Em síntese, o autor resume nestas duas passagens o que entende como estrutura:

> Os movimentos do pensamento filosófico estão inscritos na *estrutura* da obra, nada mais sendo esta estrutura, inversamente, que as

---

sem dúvida por isso seu momento ainda não chegou – de definir esse conceito com rigor, de elaborar sua teoria e sua crítica, de descobrir seus pressupostos e de extrair todas suas implicações metodológicas e, sobretudo, filosóficas".

5. Para o autor, o significado de estrutura encontra seu fundamento no pressuposto de que o pensamento filosófico só pode ser construído por intermédio dos textos. No entanto, ele deixa em aberto a possibilidade de as estruturas não se constituírem apenas nos textos escritos, já que, se forem consideradas o método em ato, o movimento do pensamento, poderia implicar outras relações de explicitação e de discurso. "Estes quatro sentidos ou, mais exatamente, estes quatro pontos de aplicação do conceito de estrutura repousam todos sobre um mesmo pressuposto (enunciado e aprovado, entre outros, por Schopenhauer): é que um pensamento filosófico se exprime em obras escritas ou antes (pois se trata, neste momento, não de teoria filosófica, mas de metodologia) que esta aplicação só é possível para obras escritas. Restaria ainda se perguntar se, mesmo fora da grande exceção de Sócrates, a atividade filosófica não admite outras manifestações e se o conceito de estrutura, na medida em que remete ao método em ato, ao movimento do pensamento, poderia ainda servir para interpretá-las" (Goldschmidt, [1947] 2014, p.XXVII).

> articulações do método em ato; mais exatamente: é uma mestra estrutura, que se constrói ao longo da progressão metodológica e que, uma vez terminada, define a arquitetura da obra. (Ibid., [1953] 1970, p.143)

> Uma tese, um dogma filosófico é sempre a resposta a uma questão, ele não se entrega à compreensão (nem, do ponto de vista dogmático, no pior sentido do termo), se o apartamos de seu movimento gerador e fundador. Ora, nesse movimento, "o ato de pôr a questão" e o "ato de responder" se juntam até o fim do movimento estrutural da obra para formar um único e mesmo ato. (Ibid., [1947] 2014, p.XXVII)

Como se observa, o que há de comum nesses sentidos é a dependência entre doutrina e método no sistema filosófico. Poderíamos ir além e dizer que, fundamentalmente, a estrutura é a manifestação da própria racionalidade filosófica que se constitui através do discurso e da explicitação.[6] Ora, não são os dogmas que fazem o sistema ser filosófico, já que a verdade filosófica só pode ser compreendida dentro do sistema, ou seja, são verdades formais e, não propriamente, uma verdade com conteúdo material – dependência entre método e doutrina. Então, muito mais do que os conteúdos dos dogmas, o que vale é a dependência do método na constituição das verdades formais, como diz Pereira (1970, p.8), "não é a tese filosófica ou o dogma que distingue o filósofo do homem comum, mas o movimento metódico de um pensamento estruturado".

Se aquilo que distingue o filósofo do homem comum seria a estrutura de seu pensamento e se a estrutura nada mais é do que o movimento do pensamento ou o método em ato, podemos dizer que a estrutura pressupõe uma temporalidade: um tempo lógico,

6. Ao escrever sobre a estrutura como o essencial do pensamento filosófico, Goldschmidt faz referência à tese de Émile Bréhier (*La Philosophie et son passé*).

estritamente racional, que se cristaliza na estrutura da obra. É sob esse tempo lógico que as análises estruturalistas deveriam se constituir:

> Ora, falar de movimentos e de progressão é, a não ser que fique em metáforas, supor um tempo, e um tempo estritamente metodológico ou, guardando para o termo sua etimologia, um tempo lógico. [...] Que a vida, por seu lado, desenvolva e traga suas necessidades, é, sem dúvida, uma fatalidade corporal. Mas isso não suprime a possibilidade de retirar-se do tempo vivido, para encadear pensamentos numa ordem de uma nova temporalidade. Esta temporalidade está contida, como cristalizada, na estrutura da obra, como o tempo musical na partitura. (Goldschmidt, [1953] 1970, p.143)

Esse tempo lógico é dado objetivamente nas estruturas, o método que o subentende tem pretensões a um valor universal. Isso significa que, independente de quem seja e de quanto tempo demorará, esse tempo lógico poderá ser apreendido pelo leitor-filósofo. Assim como o método de Descartes, a estrutura de seu sistema constituía o caminho para guiar qualquer "bom senso" em direção às mesmas verdades, do mesmo modo ocorre com o tempo lógico inscrito nas estruturas dos sistemas: cada filósofo por sua ordem das razões conduz metodicamente à verdade, não em seu conteúdo, mas em seu valor formal.

Desse modo, o tempo lógico possui uma independência, relativa, embora essencial, entre a temporalidade vivida pela filosofia. Não que os sistemas filosóficos não tenham relação com o tempo vivido e que, por consequência, as pesquisas genéticas não poderiam oferecer quadros interessantes que auxiliariam na compreensão do sistema.[7] Mas há de fato uma superação e certa

7. Segundo Goldschmidt, o estudo de um texto filosófico "é mais adequado, isto é, mais conforme a seu objeto, se ele se vincula à intenção filosófica do autor, tal qual ela se realizou em seu movimento de pensamento, o qual é manifesto objetivamente na estrutura de suas obras. Não se contesta, para tanto, a legitimidade

independência em relação ao tempo histórico. Porém, Goldschmidt ([1953] 1970) ressalta que esse tempo lógico nada tem a ver com o tempo universal à maneira hegeliana, o qual esmaga a temporalidade de cada sistema. Cada sistema independe de outro sistema, cada filosofia possui sua estrutura.

Isso não significa, necessariamente, que os sistemas filosóficos não tenham nenhuma relação entre si e que não possam ser comparados. Só que qualquer estudo comparativo deve se situar, à maneira da ideia kantiana, em uma estrutura da razão, isto é, entre estruturas que se aparentam em sua forma e em sua arquitetura (ibid., [1953] 1970, p.146).[8] Dessa condição específica do tempo lógico, Goldschmidt realiza sua crítica, dirigida especialmente à tentativa eclética de fazer história da filosofia que acaba por reduzir os diversos sistemas filosóficos a um supersistema em que não se leva em conta a própria estrutura e o próprio tempo lógico dos outros sistemas.

Em síntese, pode-se dizer que o método estruturalista, diferentemente do método dogmático e genético, tem como base uma concepção de filosofia enquanto explicitação e discurso. Nessa condição, o intérprete deve buscar no sistema filosófico o movimento

---

de estudos genéticos sobre outros problemas, e trata-se menos ainda, para as investigações estruturais, de reivindicar um diploma de ignorância em relação à vida, à cronologia das obras e, caso tenha lugar, à evolução do autor. Tudo o que se sustenta é que tais informações, e outras mais, são prévias para a compreensão do autor: elas constituem, por vezes, sua condição necessária, mas jamais suficiente, bem longe de poder tomar o lugar desta mesma compreensão, que pertence a uma ordem totalmente distinta" ([1947] 2014, p.XXIV).

8. Nesse trecho, Goldschmidt argumenta mais um pouco sobre o método e sobre a relação entre os sistemas filosóficos: "A solidariedade assinalada entre método e doutrina é, a meu ver, o ponto que mais importaria aprofundar. Chegar-se-ia talvez, então, a uma reversão completa da hierarquia comumente aceita entre estas duas noções, de tal maneira, em particular, que uma comparação entre dois sistemas viria vincular-se mais prioritariamente aos métodos, às estruturas comuns, do que aos pontos de doutrina (aos *dogmata*, tomados isoladamente e promovidos a uma falsa autonomia), donde se poderia dizer que a verdadeira compreensão das doutrinas lhe foi, além disso, concedida por acréscimo" ([1947] 2014, p.XXVII-VIII).

produtor do sistema, a estrutura ou o método em ato, por assim dizer, a fim de reconstituir, através do tempo lógico, a intenção do autor em consonância com a ordem das razões. Para tanto, muito mais do que uma ferramenta exegética, o método de Goldschmidt preconiza uma *atitude* ante a história da filosofia: antes de qualquer movimento de crítica, o intérprete deve se posicionar na condição de discípulo, pois, se o objetivo é alcançar a intenção do autor a partir da estrutura produtora do sistema, é ele, o próprio intérprete, que tem que ser guiado pelo movimento, pelas razões que constituem a obra. E é essa atitude de se deixar guiar e se situar no tempo do autor, e não no tempo do intérprete, que permitiria a possibilidade de recuperar o próprio pensamento do autor e interpretá-lo em sua objetividade (ibid., [1953] 1970, p.147). Pereira, comentando essa atitude do intérprete ante as obras filosóficas, à luz de Goldschmidt, faz as seguintes observações que retomam a intenção e as estratégias conceituais do método estruturalista:

> Sendo a filosofia explicitação e discurso, os filósofos nos dão um pensamento desenvolvido, onde as "teses" não valem por causa de seu conteúdo material, mas pretendem-se verdadeiras em razão dos movimentos e processos de investigação de que resultaram. Se há um pressuposto no método estruturalista – e é o único, e o que caracteriza a sua total isenção – é que o filósofo é considerado responsável pela totalidade de sua doutrina, assumida como tal por ele, e que é, portanto, na sua compreensão dela, explicitada ou implícita nela, que se deve buscar a inteligência de suas asserções. Se chegou a estas, graças ao método de investigação e pesquisa que adotou, separá-las deste é subtrair-lhe toda condição de inteligibilidade. Percorrer essa estrutura que se constrói ao longo da progressão metódica da obra e que define sua arquitetônica é situar-se num tempo que não é dos relógios nem vital nem psicológico, mas puramente lógico. Essa temporalidade das razões, independentes das temporalidades em que as investigações genéticas encadeiam os sistemas, é a em que nos situamos ao refazer os caminhos de sua

> obra. A iniciativa desse tempo, insiste Goldschmidt, não é a do intérprete, mas do filósofo. (Pereira, 1970, p.9-10)

Assim é proposto o método estrutural em Goldschmidt, o qual permanece, ao mesmo tempo, científico – como os outros métodos de exegese, busca a verdade histórica, com o rigor metodológico e com a neutralidade científica – e filosófico – porque tenta compreender um sistema conforme a intenção do seu autor, do ponto de vista da verdade formal de uma doutrina, que nada mais é do que a reconstituição estrutural do próprio sistema, que diz respeito especificamente ao tempo lógico.

De maneira a referenciar nosso problema, já podemos evidenciar algumas proveniências das práticas de ensinar e aprender filosofia proposta por Leopoldo e Silva. Destacam-se, fundamentalmente, os conceitos de história da filosofia e tempo lógico, a importância não essencial do tempo histórico para a compreensão objetiva do sistema filosófico, a relação entre um sistema filosófico e outro, por exemplo. No entanto, quando Leopoldo e Silva faz uso dos conceitos de sistema e de seu tempo lógico e da história da filosofia para pensar as práticas do ensino médio, ele se apropria de uma relação com objetivos aparentemente distintos. Desde os textos analisados, os objetivos do método estruturalista são diferentes do que se espera da disciplina de filosofia em nossa realidade, que é desenvolver um pensamento no presente. Para ele, a função do comentário e, principalmente, a ambição das análises estruturais como método é remeter o leitor àquilo que é de seu interesse, o texto filosófico, não para substituí-lo, mas a fim de contribuir na interpretação do mesmo (Goldschmidt, [1947] 2014, p.XVI). Assim, começamos a perceber que, talvez, essa herança uspiana, essa "formação analítica da História da filosofia" (USP, 2017, p.9) é tensionada desde uma perspectiva da atividade enquanto história filosófica da filosofia, ou seja, da importação de um método cujos objetivos são recuperar cientificamente e filosoficamente as doutrinas filosóficas. O que, a princípio, parece causar uma tensão problemática com os objetivos de nossa prática.

Embora notemos que o grande objetivo do método estruturalista é a compreensão dos textos filosóficos em sua autenticidade, o que também é o cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia, não há uma relação destacada de que maneira a compreensão, desde a perspectiva estruturalista, seria importante para as práticas filosóficas – pelo menos não nesses textos metodológicos. Pelos textos de Goldschmidt não é possível identificar por que seria necessário compreender a história da filosofia na formação filosófica. O que justificaria, então, a apropriação das estratégias de Goldschmidt, por Leopoldo e Silva e pelos documentos oficiais? Continuemos nossa análise a fim de melhor entender o registro dessas práticas e sua participação dentro da legitimidade na formação filosófica.

2.2.2 O método estrutural em Martial Guéroult

De forma a dar continuidade à nossa investigação, passamos para os textos de Martial Guéroult. Começaremos nossa análise pela conferência ([1970] 2015) e pelo artigo "Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos" ([1957] 2007), pois muito se aproximam da intenção dos textos de Goldschmidt em sua exposição metodológica. O texto "O problema da legitimidade da história da filosofia", exceto as referências que faremos por notas de rodapé, de modo a mostrar os argumentos comuns que se repetem, será analisado no final, porque será crucial para entendermos a importância da compreensão da história da filosofia para o trabalho filosófico.

Na conferência, Guéroult ([1970] 2015) tem como objetivo elucidar alguns princípios simples que regem seu método da história da filosofia, a saber: o método estrutural. Para tanto, começa a discutir alguns apontamentos gerais sobre o próprio trabalho do historiador da filosofia, pontuando o funcionamento de alguns métodos exegéticos na compreensão da história da filosofia. Para ele, o historiador tem que escolher entre dois pontos de

vista. De um lado, o interesse pode ser pelo movimento histórico das doutrinas, das ideias no tempo, isto é, a passagem de uma doutrina para a outra de forma a captar as supostas transformações dos temas e problemas. Nesse caso, como o fio condutor do historiador passa a ser o pensamento humano e suas transformações no decurso da história, tem-se como objetivo reunir as doutrinas em grupos, associá-las a eventos históricos e às características gerais da época, sempre seguindo as evoluções e transformações do pensamento ao longo dos séculos. A esse tipo de trabalho com a história da filosofia, Guéroult ([1970] 2015) denomina de história horizontal da filosofia, que muito se assemelha aos trabalhos realizados pelos historiadores das ideias e historiadores da cultura. Um exemplo específico desse trabalho são os tratados panorâmicos que retomam a história da filosofia desde os pré-socráticos até a filosofia contemporânea, de maneira a mostrar os princípios gerais de cada filosofia e suas mudanças diante do contexto histórico.

Se é possível afirmar que esse ponto de vista pode fornecer um conhecimento histórico panorâmico, não se pode negar também que, em sua visão, essa forma de se relacionar com a tradição filosófica, por ser estritamente histórica, acaba por perder o viés filosófico da interpretação: deixa-se de lado justamente o interesse e o que deveria ser o verdadeiro objetivo do historiador da filosofia, as doutrinas filosóficas. Por outro lado, além de não promover uma compreensão dos sistemas filosóficos em sua complexidade, essa atitude com a história da filosofia pode, na maioria das vezes, promover uma sensação de ceticismo e desencorajamento com o trabalho filosófico. Isso porque, ao desfilar os diversos sistemas apenas na condição de princípios gerais, não se estabelece uma relação de meditação, de intensa reflexão com as doutrinas filosóficas, reduzindo o trabalho filosófico à relação de contemplação efêmera dos sistemas que associa as filosofias às lutas intermináveis e insolúveis por natureza (ibid., [1970] 2015, p.161-2).

Em contraposição a essa via, pode-se optar por se relacionar com a filosofia de um ponto de vista mais filosófico, em que prevalece o cuidado com as doutrinas. Quando estas são os objetos do

historiador, procura-se estabelecer uma relação vertical e monográfica com a história da filosofia. No entanto, a constituição do método estrutural não se restringe à análise vertical e monográfica, uma vez que os métodos das fontes e da própria biografia dos filósofos também analisam verticalmente as doutrinas. Nesses casos, "cada filosofia é tratada como um acontecimento que se passou num dado momento" (ibid., [1970] 2015, p.162), e, portanto, dedica-se atenção à época, à educação, às leituras do autor, enfim, atenta-se às circunstâncias históricas, aos costumes, ao público ao qual o filósofo se dirigia etc. que poderiam explicar a constituição dos dogmas do sistema. Em outras palavras, as doutrinas filosóficas são interpretadas a partir do contexto e das possíveis influências em que o autor se fazia imerso.

Embora Guéroult reconheça a indispensabilidade desse método para a interpretação das doutrinas filosóficas, em si mesmo, ele ainda seria insuficiente, uma vez que o cerne da investigação, assim como ocorre nas pesquisas panorâmicas da história da filosofia, sobrepõe as doutrinas às forças exteriores. O problema é que, apesar de se concentrar naquilo que é fundamental na filosofia – as doutrinas filosóficas –, esse método não reconhece sua essência, pois "negligencia a interioridade de uma obra em prol da interioridade de um homem. Ele tende a reduzir as estruturas constitutivas internas aos artifícios literários de exposição" (ibid., [1970] 2015, p.164).

Nesse tipo de trabalho, as doutrinas filosóficas são reduzidas a uma intuição primária (*Weltanschauung*), isto é, uma visão de mundo, uma cosmovisão ainda não desenvolvida discursivamente, que teria como proveniência o próprio contexto da época do autor e sua subjetividade. Acredita-se, assim, que a filosofia existisse antes de ser feita e que, na realidade, o discurso só apareceria para traduzir essa intuição primária. Entretanto, assim como Goldschmidt ([1953] 1970, p.140) defendia que o intérprete não poderia reduzir a filosofia à sua suposta fase embrionária, Guéroult ([1970] 2015) questiona se o sistema filosófico seria realmente uma simples tradução de um estado psicológico e primário, uma cosmovisão, que

só restaria sua descrição pelos conceitos. Na realidade, a grande diferença entre o método estrutural, o método das fontes e o biográfico é que, enquanto este último reduz sua interpretação à interioridade do autor e às influências da época em que vivia, o método estrutural tem como cerne a interioridade da obra filosófica, a ordem das razões. Supõe-se que sempre há uma razão que preside o posicionamento deste ou daquele elemento e seria, através do ordenamento do próprio sistema, que se poderia alcançar a verdadeira compreensão da doutrina.

Para melhor entender o funcionamento do método estrutural, é preciso resgatar o conceito de filosofia que sustenta sua abordagem, o qual estará intrinsecamente ligado com a noção de sistema, arquitetônica e de lógica filosófica. Como já indicamos anteriormente, há uma proximidade dessa discussão proposta por Guéroult com a de Goldschmidt. Em ambos permanece uma forte resistência contra os métodos de interpretação que reduzem as doutrinas às circunstâncias de seu tempo histórico. Mas por que não podem as doutrinas filosóficas, sistematicamente organizadas nas obras, serem efeitos de uma realidade histórica? Enquanto Goldschmidt satisfez-se com a exposição de que a filosofia seria explicitação e discurso, Guéroult tomará um caminho, embora bem mais específico, consonante com a perspectiva de Goldschmidt.

Para pensar a essência da filosofia, Guéroult traz um debate feito com Dilthey. Inicialmente, assume a ideia deste último para o qual a filosofia, desde suas origens, estaria mais ou menos ligada a uma sabedoria, à busca de uma forma de viver que teria a razão como instrumento. Com essas características, a filosofia poderia ser qualificada como uma cosmovisão, uma visão de mundo (*Weltanschauung*), que muito a aproximaria das artes e da religião – as únicas a constituírem isoladamente uma visão do mundo. Seguindo o raciocínio de Dilthey, a filosofia, apesar da proximidade, se distinguiria das artes e da religião. A filosofia combina os três elementos que constituem o conjunto estrutural psicológico: o conhecimento, a vontade e a afetividade, tendo o conhecimento como seu princípio organizador. Enquanto a filosofia é impulsionada pelo

conhecimento, as artes o são pela afetividade e a religião pela vontade[9] (Guéroult, [1970] 2015, p.166).

O problema dessa concepção é que o elemento lógico, apesar da conceituação de Dilthey, não constitui fator tão fundamental. Sendo o substrato psicológico ainda mais importante, a camada lógica da filosofia vem, na realidade, só informar de maneira extrínseca a paisagem interior de um autor. Nesse caso, "toda filosofia parece então reduzir-se a um tipo de poema de gênero inferior. Seu único interesse é o subjetivo, ela é somente o reflexo de uma paisagem mental" (ibid., p.166). Dito de outro modo, mais uma vez reduz-se a filosofia às forças externas, ao contexto, ou mesmo, a uma simples visão de mundo proveniente do ambiente exterior, a partir do qual o sistema filosófico constituiria apenas uma tradução de uma intuição primária.

Contudo, assim como Goldschmidt ([1953] 1970), Guéroult ([1956] 1968, [1957] 2007, [1970] 2015) considera fundamental em filosofia seu elemento lógico e arquitetônico, dado em seu desenvolvimento discursivo. Por um lado, as filosofias são doutrinas e, assim, possuem uma mensagem salvadora, uma verdade, condição que poderia aproximá-la da religião. Por outro lado, diferente da religião, essa verdade é colocada racionalmente, por meio de demonstrações, evidências e análises que pretendem, em seu exercício, impor sua verdade às outras razões. Justamente nesse

9. Guéroult retoma essa argumentação em outro texto, mostrando que a essência da filosofia manifesta-se "do mesmo modo que a poesia e a religião, como visão total de mundo, *Weltanschauung* [W. A.] desinteressada, 'complexo espiritual que envolve um conhecimento do mundo, um ideal, um sistema de regras, uma finalidade suprema que não implica jamais a intenção de completar os atos precisos'. A relação dos diversos tipos de W. A. à consciência que os subentende, permite especificar essa essência da filosofia, opondo-a às W. A. poética e religiosa. Descobre-se, então, que a W. A. filosófica é fundamentada sobre a faculdade de conhecer (o que acarreta sua organização lógica), enquanto a W. A. poética está fundamentada sobre a faculdade afetiva, e a W. A. religiosa sobre a faculdade volitiva. A filosófica se diversifica, por sua vez, em três tipos racionais, na medida em que o princípio de organização lógica escolhido é, seja o conhecimento, seja a afetividade, seja a vontade" ([1956] 1968, p.203-4).

sentido racional e demonstrativo da filosofia, os conceitos, em vez de serem ferramentas de tradução, funcionam como ferramentas construtivas através das quais se constitui o próprio sistema filosófico, tanto para o autor criador quanto para os outros interlocutores.

Dessa forma, essa construção e esse apelo racional aproximariam a filosofia muito mais das ciências do que da religião, pois, assim como nas ciências, a filosofia se esforçaria para compreender o real, instituindo uma problemática que deverá ser respondida por meio de uma teoria, demonstrada logicamente. É o que nos diz o autor:

> Como a ciência, a filosofia deve, ao instituir problemas, respondê-los através de teorias. Ora, toda teoria só é válida na medida em que é demonstrada. *A demonstração não visa simplesmente que a teoria seja imposta a outrem, mas que faça nascer em toda inteligência, incluindo na de seu protagonista, a intelecção do problema e de sua solução*. É por isso que o elemento lógico deve assumir em toda filosofia, não uma função de tradução (de uma paisagem mental ou de uma intuição), mas uma função de validação e até de constituição. (Guéroult, [1957] 2007, p.235, grifos nossos)

De acordo com Guéroult ([1956] 1968, [1957] 2007, [1970] 2015), como é o elemento lógico aquilo que valida e constitui a própria filosofia, as doutrinas filosóficas se dão como sistematização. Sabendo que o aspecto lógico da filosofia não é apenas ferramenta de tradução, dizer que a filosofia é um sistema significa que essa característica coincide com o próprio ato de constituição e validação e não apenas na formatação extrínseca, a qual daria forma a um conteúdo anteriormente dado. No entanto, dizer que a essência da filosofia seria definida apenas por sua qualidade sistêmica seria um erro, pois a sistematização é um processo próprio às teorias e não só da filosofia. O sistema é a forma de todo saber, seja um saber que procure responder a um problema especulativo, seja um de ordem técnica. De fato, o sistema seria a disposição de um saber em

uma ordem em que ele poderia se sustentar, em que o todo estaria contido nas partes, de tal forma que as últimas partes explicariam as primeiras. As partes que dão razão a outras são consideradas os princípios (Guéroult, [1957] 2007, p.236).

Entretanto, se a filosofia se aproximaria da ciência pelo esforço para conhecer e compreender o real e, inclusive, por ser também um sistema, em que se diferenciam entre si? Em razão da natureza do problema que cada uma aborda, o sistema filosófico é fechado, enquanto o sistema científico é aberto. Como a filosofia trata de problemas de ordem universal, as soluções que são criadas precisam, necessariamente, constituir-se como respostas universais e absolutas. Ora, a filosofia, por se dirigir ao essencial e ao total, só pode se organizar de forma sistêmica fechada, pois, quando promove uma demonstração dessa totalidade essencial, precisa criar uma esfera que não deixa fora de si qualquer margem para uma opinião distinta. Diferente da ciência, que é aberta e se reformula progressivamente,[10] cada filosofia busca ser autossuficiente e se organizar a partir de princípios que são necessariamente *a priori*.[11]

Posta dessa forma a essência da filosofia – sistema fechado que tudo contém e que nada de diferente permite existir que não esteja dito na conspiração orgânica de seus conceitos –, pouco importaria a relação que o filósofo possa ter com seu tempo. Retomando o problema dos métodos genéticos, da biografia e das fontes, de fato, para Guéroult ([1957] 2007; [1970] 2015), quando constrói um

10. Mais adiante, quando falarmos da legitimidade da história da filosofia para a atividade filosófica, trataremos mais especificamente dessa distinção entre filosofia e ciência. Por enquanto, será suficiente para a descrição do método estruturalista essa distinção inicial, sistema aberto/fechado e a natureza dos problemas com os quais cada uma trata.

11. Ora, para Guéroult, "toda filosofia deve, qualquer que seja seu tipo, idealista ou realista, naturalista ou espiritualista, organizar o conjunto sob um princípio de totalidade que, por não poder estar contido em nenhum dado, é necessariamente *a priori*. Assim, a sistematização parte do princípio ou hipótese *a priori* em direção ao diverso das coisas, a *principiis ad principiata*, sendo, segundo o termo de Kant, *cognitio ex principiis*, não *ex datis*" ([1957] 2007, p.236).

sistema, a filosofia escapa dessas forças exteriores e instaura, através do engendramento conceitual e racional, sua própria realidade. Portanto, muito mais do que um visão de mundo (*Weltanschauung*), a filosofia, movida ao polo da objetividade, poderia ser determinada como um mundo de conceitos, construídos sob a égide da razão.[12] Nesse sentido, o sistema filosófico

> É o movimento nascido da ligação das razões, é o jogo e a imbricação de conceitos dos quais ele é feito que abrem sozinhos perante a inteligência as perspectivas filosóficas que transcendem as aspirações elementares ou necessidades que puderam inicialmente comandar a orientação do gênio criador. Além disso, não está lá a alma do indivíduo Kant, nem as condições psíquicas de sua produção literária, nem as tendências originais que o levaram a querer fundar a ciência contra Hume, e, contra o dogmatismo de Espinosa e Leibniz, a realidade da liberdade, que detêm o filósofo. Essas são as combinações conceituais que implementaram as três críticas e que impõem invencivelmente à nossa visão, como um objeto resistente, um mundo no qual parecemos nos manter presos assim que consentimos em penetrá-lo. É por isso que, como já disse e escrevi, cada filosofia deve ser definida menos como uma

12. A seguir, encontra-se a justificativa textual do autor: "Cada filósofo está convencido de que sua filosofia surge em total independência pela força de suas razões constituintes e que, desse modo, escapa ao determinismo das causas exteriores à implicação interna dos conceitos. Enquanto combinações de razões que engendram uma verdade demonstrada capaz de se impor universalmente a todo entendimento humano, a filosofia, por sua afinidade com a ciência, é remetida ao polo da objetividade, em contraste com sua redução a uma *Weltanschauung* [...] Certamente, ela não deixa de ser visão de mundo, mas esta visão é expressão lógica pura e simples de certa constituição psíquica, pois só se realiza pela promoção de uma realidade filosófica cuja estrutura não tem nenhuma relação com uma organização de estados mentais. Assim, cada filosofia aparece menos como visão de mundo (*Weltanschauung*) do que como mundo de conceitos (*Gedankenwelt*). Então, a sistematização racional não é apenas aquilo pelo qual uma filosofia se constrói, assegura sua coerência de seus diferentes temas, aperfeiçoa sua demonstração graças a seus recortes, mas aquilo pelo qual conquista uma realidade e se constitui como objeto" (ibid., [1957] 2007, p.237).

> visão de mundo (*Weltanschauung*) do que como um mundo de conceitos (*Gedankenwelt*). (Ibid., [1970] 2015, p.168-9)

Bem como Goldschmidt, que procura contrapor o tempo histórico à ideia de um tempo próprio da estrutura específico a cada sistema filosófico, Guéroult ([1957] 2007) também afirma que cada sistema tem sua temporalidade, mais especificamente sua lógica particular. Se a filosofia é um mundo de conceitos, cada sistema filosófico cria sua própria realidade totalizante. Dessa forma, não há uma coincidência entre eles, não há filosofia, mas filosofias que, fechadas em si, se apresentam como sendo toda a ciência possível.

Cada estrutura do real, construída por uma filosofia, exprime apenas as estruturas constitutivas dessa filosofia. Dentro de sua lógica, as doutrinas filosóficas possuem uma constante relacional idêntica, a partir da qual forjam toda a tessitura de seu sistema e tratam dos mais heterogêneos problemas, se constituindo como uma realidade total. Essas constantes relacionais podem ser entendidas como um método homogêneo com que o filósofo procurava inicialmente apenas resolver um problema específico, porém acaba posteriormente resolvendo as mais diferentes questões. Isso se dá, por exemplo, com a Ideia e o gênero da dialética em Platão, o vínculo entre a potência e o ato em Aristóteles, em Descartes a natureza simples e a ordem das razões etc.

Se, posto desse modo, todo sistema filosófico resultaria numa arquitetônica, porque o sistema é uma totalidade que coordena e lida, no interior de seus conceitos, no conjunto de suas noções fundamentais, com os mais heterogêneos problemas e regiões do saber – como as artes, religião, direito, ciências, conhecimentos. Por um lado, enquanto o sistema precisa se manter em uma homogeneidade, uma estrutura fundamental (constante racional), por outro, ele também precisa lidar com problemas heterogêneos.[13]

---

13. Nesse trecho, é possível encontrar o autor construindo seu argumento: "Todo sistema filosófico resultará na arquitetônica, já que é uma totalidade que coordena, no interior de seu conceito, o conjunto de suas noções fundamentais, de

Desse modo, quais são as consequências dessas enunciações para o método estrutural? Sendo a filosofia um sistema arquitetônico, um mundo de conceitos que possuem uma lógica própria de funcionamento e uma estrutura que lhe é peculiar, uma interpretação que busca a compreensão da doutrina não pode se furtar da análise do próprio sistema, isto é, da obra filosófica em seu movimento estrutural. Quando se descobre a razão da ordem, dessa constante relacional, circula-se pelo monumento filosófico assim como fez o filósofo que projetou o próprio sistema. Ora, "a compreensão da arquitetônica dos conceitos rege por fim a compreensão dos próprios conceitos de acordo com as intenções mais profundas da doutrina" (ibid., [1970] 2015, p.165).

Em síntese, o método estruturalista defendido por Guéroult e também por Goldschmidt tem como norte a compreensão verdadeira das doutrinas filosóficas a partir da interpretação da estrutura do próprio sistema. Para defender seus métodos, ambos os autores elaboraram um intenso diálogo, pelo menos nesses textos, com as interpretações genéticas, as quais, na análise deles, não consideravam a verdadeira essência da filosofia: ser um sistema filosófico fechado, com características discursivas e possuidor de uma lógica singular que só poderia ser alcançada pela restauração dos movimentos constitutivos do sistema – da doutrina ao método.

Até o presente momento, discutiu-se sobre as metodologias mais adequadas para a interpretação das doutrinas filosóficas. Embora os

---

seus problemas e de suas soluções. A diversidade e a heterogeneidade das regiões (conhecimento, ciências, arte, religião, direito, moral etc.), que uma filosofia deve abarcar em seu problema total, não lhe permitem se desenvolver em apenas uma única série. Ela deve enfeixar várias regiões, da mesma forma que deve coordenar vários tipos de noções fundamentais. Tal enfeixamento, tal coordenação só são possíveis se houver homogeneidade entre todos os elementos considerados. Mas, precisamente, as regiões e os problemas que lhe são inerentes são heterogêneos. Para estabelecer entre essas regiões o mínimo de homogeneidade exigida, a arquitetônica intervém com suas simetrias (correspondências, analogias) e suas extrapolações. [...] Com efeito, é pela simetria e pela extrapolação que pode se estender a uma nova região a fórmula relacional típica já aplicada noutra" (Guéroult, [1957] 2007, p.244-5).

métodos possuam um objetivo muito claro de auxiliar na compreensão da história da filosofia, o que ainda não foi elucidado são os porquês desse movimento exegético. Qual é a razão que sustenta essa atividade metodológica rigorosa? A compreensão, evidentemente. Contudo, a questão é entender, desde a perspectiva da consolidação de práticas formativas com a filosofia, qual é o lugar da compreensão da história da filosofia na atividade filosófica; por que esse cuidado tão acentuado com a compreensão verdadeira? É somente no texto "O problema da legitimidade da história da filosofia" ([1956] 1968) que podemos encontrar alguns indícios que sustentam essa preocupação com a compreensão verdadeira da história da filosofia no registro da formação em filosofia.

Nesse texto, o que Guéroult ([1956] 1968) tentará mostrar é a legitimidade da história da filosofia enquanto uma atividade de pesquisa e investigação filosófica. Para ele, persistem dois erros fundamentais e ingênuos que questionam a validade da história da filosofia. Questiona-se, por um lado, supondo-se a semelhança entre filosofia e ciência. No registro das ciências, aquelas que são válidas sempre são as mais atualizadas. Do mesmo modo, assim deveria ocorrer na filosofia, fato que fundaria a inutilidade da história. Sendo as mais atuais válidas, a história da filosofia não teria importância na reflexão filosófica. Por outro lado, mas não muito diferente, acredita-se que a filosofia só seria possível pela negação e até mesmo pela ignorância das filosofias passadas. Nesse caso, a filosofia é associada a uma reflexão livre, genial e autônoma que independeria do passado.[14]

---

14. Interessante acompanhar como as reflexões que Leopoldo e Silva realiza, principalmente em seu texto "História da filosofia: centro ou referencial?" (1986b), se assemelham ao desenvolvimento que Guéroult elabora nesse texto. Por exemplo, a caracterização histórica da filosofia, a distinção entre filosofia e ciência, o delinear do argumento que mostra a atualidade de toda filosofia para a reflexão filosófica e a defesa de que sem a história da filosofia não há qualquer tipo reflexão filosófica. Ao longo do texto será possível notar as consonâncias argumentativas – indício que poderia mostrar um pouco mais

No início do texto, o movimento investigativo de Guéroult será mostrar como a história da filosofia é, na realidade, um fato da própria tradição filosófica. A fórmula de resolução do seu problema segue a de Kant relativa à ciência. Assim como o filósofo alemão partiu da ciência como fato indiscutível (*quid facti*) para depois pensar sua validade (*quid juris*), Guéroult diz que a história da filosofia é um fato constituinte da própria tradição filosófica, pois sempre existiram diversos estudos e pesquisas das filosofias do passado de forma a representá-las às consciências do presente, segundo seu sentido autêntico, isto é, de acordo com as verdadeiras intenções e significados do autor:

> A diversidade de formas que o fato da história da filosofia reveste, sua dependência com relação a concepções filosóficas, implícitas ou explícitas, dos historiadores, não poderia mascarar a realidade bruta do fato, que resta considerar em si mesmo, independentemente da variabilidade de suas formas. Em consequência, dizer que a história da filosofia existe de fato significa, de modo preciso, dizer que, após algum tempo, existem de fato estudos e pesquisas sobre as filosofias passadas, a fim de representá-las à consciência filosófica do momento, segundo o sentido autêntico em que se presume que seus autores a entendiam. (Guéroult, [1956] 1968, p.191)

Se a existência da história da filosofia constitui um fato histórico, independentemente da concepção de história que sustente esses estudos e pesquisas, uma característica essencial desse fato seria o interesse filosófico que move a história da filosofia. A finalidade dessa história, o interesse pela pesquisa histórica, é a valorização das potencialidades filosóficas que há no próprio sistema, de modo a estimular e potencializar a reflexão filosófica do presente. Ou seja, apesar de o empreendimento histórico resgatar os

---

da proveniência das práticas de ensinar e aprender filosofia que estamos por problematizar.

sistemas filosóficos em seu sentido autêntico, essa atividade não pode ser dissociada dos seus aspectos filosóficos, pois o que a move é o potencial filosófico encoberto nas verdades do sistema. Nas palavras de Guéroult:

> A indissolubilidade da filosofia e de sua história é uma característica essencial do fato dessa história. Quaisquer que sejam suas formas, por desligada, objetiva e crítica que possa ser concebida, essa história é sempre, ao mesmo tempo, filosofia, sendo o interesse que a sustenta o da filosofia e não o da história. *A pesquisa da verdade histórica não tem por fim último, especificamente, essa mesma verdade histórica, mas a valorização das capacidades de sugestão filosófica que essa verdade encobre a título de filosofia*. Não se trata de satisfazer a uma vã curiosidade erudita, nem a uma preocupação em relação à psicologia, sociologia, etc., mas de assegurar o melhor contato efetivo entre o pensamento filosófico do momento e o autêntico pensamento de outrora, em *vista de fortificar e de estimular a reflexão filosófica do presente*. ([1956] 1968, p.191, grifos nossos)

Seguindo o raciocínio de Guéroult, outra característica desse fato histórico, além da existência das pesquisas histórico-filosóficas, é que a filosofia não se dissocia de seu passado. Desde o aparecimento dos sistemas, a reflexão filosófica com eles se ocupou, a ponto de se confundir os primórdios da historiografia com os da própria filosofia. Por conta disso, não há qualquer possibilidade de a filosofia se colocar em sua liberdade autônoma sem se posicionar em relação ao que lhe precedeu, seja para estabelecer uma polêmica, seja para se conciliar – condição esta que conferiu à própria atividade filosófica seu aspecto histórico, o vínculo entre o presente e o passado. A seguir o autor elucida:

> A filosofia não pode se dissociar do seu passado, nem, consequentemente, de sua história. Desde que os sistemas apareceram, a livre reflexão filosófica se ocupou deles, a ponto de certos historiadores

> da historiografia filosófica fazerem coincidir os primórdios dessa historiografia com os primórdios da própria filosofia. Com efeito, a filosofia não pode se colocar em sua liberdade autônoma sem se determinar em relação ao que precedeu – como filosofia ou não filosofia – segundo um processo de repulsão e acomodação. *Essa necessidade de antagonismo e de comparação une indissoluvelmente, desde a origem, em toda filosofia, o presente e o passado; em poucas palavras, confere-lhe um aspecto histórico.* (Ibid., [1956] 1968, p.192, grifos nossos)

Nesse sentido, o fato histórico nos mostra que há um estreito vínculo que une, na filosofia, a história e a polêmica. Para Guéroult ([1956] 1968), apesar de serem atividades diversas, na filosofia essas diferenças se atenuam. Ora, a principal característica dos estudos e das pesquisas do passado (independente de quais sejam) consiste na restauração objetiva e neutra da verdade histórica ao presente, abstém-se de qualquer possibilidade de polêmica. O objetivo da história é estritamente didático e científico: propiciar a compreensão íntima, o contato com o pensamento autêntico do passado. Ao contrário da história, a polêmica muito se aproxima de uma disputa de ideais, parcial em sua constituição, pouco preocupada com a restauração da verdade histórica.

Nesse caso, seria correto afirmar que a história da filosofia, por ser uma atividade que pesquisa a verdade histórica do passado, tem objetivos científicos e didáticos. Porém, não seria suficiente conceituá-la desse modo, pois o que move a investigação histórica é aquilo que ainda permanece perene e filosófico. Além disso, a história da filosofia ainda encontraria a polêmica quando o historiador julga as doutrinas do passado, responsabilizando-se filosoficamente por seus juízos.

Por outro lado, para a filosofia, visto que todos os sistemas filosóficos são perenes em sua constituição e que não há nenhuma verdade conquistada, toda sua história seria válida para uma polêmica possível e alimentaria as reflexões do presente. Essa relação é oposta ao que ocorre com as polêmicas científicas. Nestas, como há

verdades adquiridas, a ciência atual não precisaria estabelecer nenhuma relação com a extensão de seu passado, com as reflexões que a antecederam, mas somente com aquilo que é cientificamente válido: uma ciência de ontem, em virtude dos erros apontados, deixa de ser uma ciência. Diferentemente do que acontece na filosofia, o passado científico não alimentaria as reflexões científicas do presente; o passado nada traz para a construção atual da ciência.

Essa diferença entre história da filosofia/história da ciência e polêmica filosófica/polêmica científica se dá mais em razão da constituição perene dos sistemas filosóficos do que da incapacidade de construir verdades atemporais como ocorre nas ciências. É esse valor filosófico vivo nos sistemas que possibilitaria tanto a história quanto a polêmica com qualquer sistema, de modo a transformar o passado filosófico em fonte permanente de inspiração e principal instrumento de iniciação à filosofia:

> Tudo o que há de filosofia no mundo reside nesses sistemas cujo valor (filosófico) os coloca como objetos dignos tanto de uma história quanto de uma polêmica. Além disso, ao contrário do que se passa nas ciências, a história da filosofia é de fato o instrumento principal de iniciação à filosofia, e, para a filosofia, fonte permanente de inspiração. (Ibid., [1956] 1968, p.194)

Mas o que é esse valor filosófico, atemporal, que mantém os sistemas filosóficos válidos e atuais para as reflexões filosóficas do presente e transformaria a história da filosofia no principal instrumento de iniciação filosófica? Sabemos que, para mostrar a indestrutibilidade dos sistemas filosóficos, Guéroult ([1956] 1968) aponta a essência da verdade filosófica. Basicamente, essa questão já foi respondida anteriormente quando Guéroult ([1957] 2007; [1970] 2015) elucidou o conceito de filosofia a fim de explicar a eficácia do método estrutural. Nessa linha de raciocínio, a indestrutibilidade da filosofia se dá não pelas representações verdadeiras e racionais da realidade que cada sistema filosófico desenvolveu – fato que a aproximaria da ciência –, mas pela própria condição de

que toda filosofia é um sistema filosófico fechado, uma esfera de arquitetônica singular.

Retomando seu argumento, a filosofia se aproxima da ciência quando procura instaurar uma verdade de juízo sobre a realidade, isto é, ela também busca ser uma construção racional, um esforço para conhecer e compreender o real, que impõe invencivelmente à inteligência uma verdade, fundamentalmente a partir do seu rigor demonstrativo. Este não pode ser confundido com uma simples imposição, mas se trata de um esforço lógico de fazer que essa verdade seja constituída e possa ser compreendida na inteligência do próprio autor e de seus leitores.

Das artes, a filosofia aproxima-se quando, em seu esforço racional de compreensão do real, cria uma sistemática. Em si mesma, a capacidade de sistematizar poderia ser também atribuída à ciência, porém o sistema da ciência encontra-se em aberto, diferentemente do filosófico, o qual permanece fechado. Nesse sentido, o sistema filosófico, assim como nas artes, produz uma verdade intrínseca, conquistando uma realidade em si, que independe da verdade material desse juízo.[15]

Desse modo, o filósofo revela a pretensão de um cientista, isto é, a descoberta de uma verdade de juízo, de uma teoria conforme a realidade das coisas, não de um artista. Porém, o sistema filosófico deve ser analisado como uma realidade independente. Na perspectiva de Guéroult, o sistema filosófico é a união dessas duas características, irredutíveis uma à outra. De um lado, o apelo científico se

---

15. Nesse sentido, mostra Guéroult: "A experiência revela que as obras filosóficas parecem se manter indestrutíveis como as obras de arte por uma verdade interna (*veritas in re*), inteiramente diferente de sua pretensa verdade de juízo. Mas ela revela ao mesmo tempo que, para criar essas obras, o filósofo não as visa, como o artista, elas próprias por si próprias, mas visa sempre, como o cientista, a descoberta de uma verdade de juízo, de uma teoria conforme a realidade das coisas. A união dessas características é o que fundamenta a irredutibilidade da filosofia, à ciência de um lado, à arte de outro. Nenhuma dessas características pode ser suprimida em proveito da outra sem que o fato seja mutilado" ([1956] 1968, p.210).

caracteriza no momento em que a filosofia se esforça para demonstrar que os juízos que elabora constituem, de fato, o próprio real. De outro, quando instauram o real, o juízo verdadeiro (a verdade científica) vira verdade intrínseca, ou seja, não há outra realidade a não ser aquela postulada pelo sistema.

> A chave da passagem de verdade de juízo à verdade intrínseca é captada pela seguinte observação: cada filosofia se esforça para demonstrar a verdade de um juízo que se refere ao real, ao lugar transcendental e à natureza desse real. Ela apresenta esse real como coisa ou espírito, sensível ou inteligível, etc. A sujeição da exigência científica relativa a esse juízo verdadeiro sobre a realidade conduz à verdade intrínseca pela posição da verdadeira realidade. Em consequência, deve-se conjecturar que o pensamento filosofante não poderia em nenhum momento fundamentar sua validade sobre sua pretensa adequação a um real inteiramente anterior à sua decisão, visto que não há outra realidade senão aquela que o pensamento filosofante instituiu a cada vez. (Guéroult, [1956] 1968, p.211)

Ao final do seu texto, Guéroult mostra que o problema de que ele trata nesse artigo – o problema da legitimidade da história da filosofia – é específico a uma investigação da indestrutibilidade dos sistemas filosóficos como objetos possíveis de uma história, a dianoemática: uma problemática construída na imbricação entre filosofia e história da filosofia (Guéroult, [1956] 1968, p.210-1). Vale destacar essa relação justamente para pensarmos a construção de nossas práticas formativas. Isso porque, no decorrer dessas duas seções, nosso objetivo consistiu em reconstituir o método estruturalista de Goldschmidt e Guéroult, a fim de entender a influência dessas práticas na constituição de nossas práticas disciplinares com a filosofia. Aparentemente, a impressão que tínhamos ao ler Goldschmidt encontra sua consonância em Guéroult: as práticas de ensinar e aprender filosofia são construídas sobre o solo do historiador-filósofo e não do filósofo propriamente dito. E o problema é

que não há, pelo menos nos textos analisados, uma construção das relações entre as práticas metodológicas estruturalistas e o próprio contexto de nossa formação, fundamentalmente porque o vínculo que se estabelecerá com a tradição filosófica será do plano metodológico do historiador da filosofia. Não que essas práticas não sejam filosóficas, o caso é que os objetivos de nossa formação e das práticas de ensinar e aprender filosofia são diferentes do objetivo do historiador. E isso muda significativamente nosso panorama para colocar o problema.

2.2.3 A disciplina de Filosofia e as práticas do historiador--filósofo: redirecionando a construção problemática

No decorrer do primeiro capítulo, questionamos sobre o que se sustentavam algumas práticas de ensinar e aprender filosofia que eram apenas prescritas nas diretrizes. Não poderíamos supor, como requeriam os documentos, que tais propostas eram filosóficas em si mesmas e, por conseguinte, deixar de questionar os pressupostos que as legitimavam. Embora os textos de Leopoldo e Silva aprofundassem um pouco mais, alguns pressupostos se mantinham em aberto, por exemplo a característica histórica da filosofia, a regra da lógica interna na interpretação dos sistemas filosóficos, independente do contexto em que eles estão inseridos, e, principalmente, a compreensão da história da filosofia como cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia.

No que diz respeito a esse último pressuposto, nossa experiência compartilhada nos dava indícios diferentes dos apontamentos de Leopoldo e Silva; indícios de que um exercício de compreensão apenas estimulava uma racionalidade compreensiva e não a potência filosófica intemporal presente nos filósofos – tese defendida pelo autor. O que amparava nosso pensamento não era apenas a experiência do professor "que ensina" para aqueles que "são ensinados". Problematizar a compreensão da história da filosofia enquanto elemento central do ensino de filosofia significaria

também colocar em tensão a constituição daquele que "ensina". Passamos por um vasto período, no decorrer de nossa graduação, procurando compreender os textos filosóficos em sua verdade de maneira a adquirir esse referencial compreensivo da história da filosofia. E, diferentemente das suposições formativas, não tínhamos condições de realizar uma reflexão das questões do presente em interlocução com a história da filosofia, tal como era exigido pelas diretrizes curriculares e por nós mesmos desejado. Quais seriam, então, os limites da compreensão da história da filosofia dentro das práticas de ensinar e aprender filosofia?

Em um primeiro momento, a partir desses indícios, problematizamos justamente essa separação entre o que se faz em sala de aula do próprio exercício do que se almeja como filosofia. Com o objetivo de estimular a reflexão filosófica, acreditávamos ser preciso transformar a sala de aula no lugar em que se reflete e se pensa filosoficamente (independente do significado atribuído ao filosofar), e não somente onde se prepararia para tanto. Por outro lado, havíamos levantado a hipótese de que essas práticas enunciadas pelas diretrizes e por Leopoldo e Silva, por serem dadas como evidentes e habituais à nossa formação, deveriam estar circunscritas a alguma herança formativa que as subsidiariam. Foi, então, através dos relatos de Leopoldo e Silva, de sua tradição formativa, que encontramos Guéroult e Goldschmidt como modelos de uma típica herança com a filosofia. Daí em diante, propusemo-nos a analisá-la com o intuito de verificar tanto a proveniência, aquilo que poderia legitimar as práticas de fazer filosofia na escola, e problematizar seus pressupostos. Não havíamos notado que, com Guéroult e Goldschmidt, duas relações possíveis se desenham com a tradição filosófica: a do historiador-filósofo e do filósofo sistemático/criador.

Desde o começo deste segundo capítulo, começou-se a desenhar um duplo aspecto relacional. No relato de sua formação, Leopoldo e Silva diz que foi formado para ser professor de história da filosofia e não para fazer filosofia. Em contraste às reflexões supostamente filosóficas dos "filósofos municipais", sua formação tinha como cerne o desenvolvimento de um senso histórico rigoroso a partir da

história da filosofia, a fim de proporcionar densidade às reflexões filosóficas do futuro. Para tanto, os alunos dessa formação foram estimulados à neutralidade e ao trabalho objetivo de compreensão dos textos, afastando-se de qualquer pretensão precipitada ao filosofar, à luz dos ensinamentos de Guéroult e Goldschmidt.

De fato, lendo-os, notamos que o problema e o debate que eles realizaram se encontra especificamente no registro da atividade do historiador da filosofia e de seus problemas, e não do filósofo (enquanto aquele que se posiciona ante sua história e cria um novo sistema, segundo a própria conceituação de Guéroult). No entanto, a distinção entre historiador e filósofo não significaria uma diferenciação entre não filosófico e filosófico. Para Guéroult, tanto o historiador (filósofo por assim dizer) quanto o filósofo se relacionam com seu passado, com a história da filosofia, pelo prisma do filosófico: como "monumentos eternos do pensamento humano, fonte perene, geradora incessante de reflexão e de luz" (Guéroult, [1970] 2015, p.160). A diferença é que o historiador tem o compromisso com a restauração objetiva: precisa trazer ao presente as potências filosóficas encobertas na constituição sistêmica. Em outras palavras, o objetivo do historiador é resgatar a potência filosófica, de modo a valorizar e estimular as reflexões do presente – condição que não o impediria, na medida em que representa os sistemas filosóficos à consciência do presente, de estabelecer com eles uma polêmica (ibid., [1956] 1968, p.191). Do mesmo modo, Goldschmidt argumenta que a história da filosofia precisa ser ciência rigorosa e permanecer filosófica, mantendo-se intransigente ante o valor da verdade histórica, como se observa a seguir:

> Ora, a história da filosofia, assim como Husserl o exigira da própria filosofia, deveria, e ao mesmo tempo, ser "ciência rigorosa" e, entretanto, permanecer filosófica. M. Guéroult, comentando a obra de E. Bréhier, lembrou, não faz muito tempo, que a "história da filosofia é, antes de tudo, filosofia, mas que ela não tem valor para a filosofia senão permanecendo intransigente sobre a verdade histórica". (Goldschmidt, [1953] 1970, p.140)

Aparentemente, as filosofias sistêmicas não têm esse objetivo, elas estabelecem outra relação com o passado filosófico. Mesmo que não possam ser consideradas sem vínculo com seu passado, o fato histórico mostra que as filosofias estabeleceram com os diversos sistemas da tradição filosófica uma reposição que culminaria na criação de um novo sistema, ao contrário da restauração à consciência do presente das potências reflexivas intemporais da filosofia. Sustentamos nosso raciocínio principalmente no momento em que Guéroult problematiza a historiografia da filosofia realizada por Hegel e Aristóteles. Muito mais do que preservar a verdade histórica, esses filósofos os reduziram à interpretação do próprio sistema, proporcionando uma deformação desse passado:

> Fundador da historiografia da filosofia antiga, Aristóteles interpreta todo o passado da filosofia em função de seu sistema de causas e de passagem da potência ao ato. Ele fundamenta o valor de todas as doutrinas anteriores e justifica sua oposição como conflitos de verdades parciais, cuja síntese é assegurada por sua própria doutrina. Ele é conduzido por isso, senão como Hegel a um sistema da história, pelo menos a uma história cujo aspecto sistemático contrasta com aquele que ela possui de fato. A filosofia desenha *a priori* um quadro lógico onde se escrevem por antecipação todas as doutrinas concebíveis de direito. A história só intervém para preencher esse quadro. E só o preenche, aliás, parcialmente, porque determinadas doutrinas jamais se sustentaram historicamente. (Guéroult, [1956] 1968, p.197)

Portanto, quando Guéroult aponta as insuficiências desses trabalhos historiográficos para manter os sistemas filosóficos em sua autenticidade, ele abre, dentro daquilo que considerava um fato histórico, duas possibilidades filosóficas de se relacionar com o passado da filosofia: a do historiador-filósofo e a do filósofo. E os problemas de que ele trata são do âmbito da historiografia da filosofia, problemas propriamente do historiador-filósofo, isto é, da ligação originária entre história da filosofia e filosofia:

> A história da filosofia na França, de Victor Cousin aos nossos dias, oferece uma grande variedade de escolas e tendências. Ela desenvolve-se gradualmente para depois resultar no século XX, numa incomparável floração de historiadores-filósofos, que combinam em seus trabalhos a mais alta preocupação pela objetividade histórica com a pesquisa filosófica em profundidade. (Guéroult, 1988, p.737 apud Marques, 2012, p.16.)

Nessas condições, o nosso problema, a compreensão da história da filosofia dentro das práticas de ensinar e aprender filosofia, adquire outra base de reflexão, assim como a reconstituição de nossas práticas. A impressão que se tem é que se importaram algumas práticas com a filosofia desde o primado do historiador-filósofo, de modo a consolidar uma prática filosófica com o presente. Encontrou-se nessa herança formativa a possibilidade de desenvolver os recursos técnicos para conhecer a tradição filosófica. No entanto, a partir dos textos de Guéroult e Goldschmidt não há uma justificativa, nem se constrói qualquer relação com a formação das práticas filosóficas, para o pressuposto da compreensão da história da filosofia como cerne dessas práticas. Por certo que Guéroult, mais do que Goldschmidt, conceitua sobre a importância reflexiva desses monumentos indestrutíveis à reflexão do presente. Mas por quê? Como a compreensão da história da filosofia, dentro das técnicas metodológicas elencadas, garantiria o desenvolvimento do filosofar e não apenas um conhecimento sobre a história da filosofia? Assim, um problema parece se apresentar: como esperar que da importação das práticas do historiador-filósofo se pense o presente, que se realize uma polêmica e se reflita sobre as questões da atualidade como requerem as diretrizes curriculares, Leopoldo e Silva e, de certa forma, como almejamos fazer em sala de aula? Afinal, não é esse o principal objetivo dessas práticas que estão intrinsecamente envolvidas com os problemas de interpretação dos sistemas filosóficos.

Nesse sentido, isso nos faz tentar entender como apropriamos essas práticas dentro de nossa formação e questionar as consequências

desses pressupostos em nossa formação. Mas, antes, nossa estratégia é nos aprofundarmos mais no registro das práticas do historiador-filósofo, especificamente sua relação aparentemente factual entre história da filosofia e filosofia, do vínculo científico e filosófico dessa atividade, do pressuposto da indestrutibilidade dos sistemas filosóficos enquanto inspiração de reflexão e fonte eterna para a iniciação à filosofia. Muitas das afirmações e das práticas que encontram sua ressonância ainda em nossas relações com a filosofia na atualidade estão apenas pressupostas. Cremos que só assim poderemos entender melhor o horizonte dessas práticas e, consequentemente, problematizar sua recepção na USP e os efeitos dessa herança dentro de nossas práticas e objetivos atuais com a filosofia. Será o que tentaremos fazer no próximo capítulo.

3
A recepção das práticas do historiador-filósofo no Brasil: os limites da herança estruturalista na formação do professor de filosofia e na disciplina no ensino médio

O objetivo do presente capítulo consiste em analisar a construção da herança formativa que se consolidou na USP na década de 1960, a fim de problematizar suas ressonâncias na disciplina de Filosofia no ensino médio e na formação do professor de filosofia. Na primeira seção, o objetivo é mostrar a fundamentação teórica que sustenta a história da filosofia estruturalista desenvolvida por Guéroult e Goldschmidt para além dos textos por nós analisados. Para tanto, três textos serão fundamentais: (1) "História *stultitiae* e história *sapientiae*", de Carlos Alberto Ribeiro de Moura (1988), texto a partir do qual se resgatam e problematizam as influências filosóficas das práticas estruturalistas de Guéroult e Goldschmidt; (2) o livro de Ubirajara Rancan de Azevedo Marques (2007) *A escola francesa de historiografia da filosofia*: notas históricas e elementos de formação, mais precisamente o terceiro capítulo, "O cânone da escola", no qual se verifica com maior precisão que as práticas elencadas por Guéroult e Goldschmidt representariam um refinamento conceitual e problemático da consolidação de uma escola da historiografia francesa: (3) o livro *Um departamento francês de Ultramar*: estudos sobre a formação da cultura filosófica

uspiana, de Paulo Eduardo Arantes (1994), que nos ajudará a resgatar as influências teórico-filosóficas das práticas estruturalistas.

Na segunda seção, o objetivo será analisar a recepção das práticas do historiador-filósofo no Brasil. Faremos referência ao texto de Marques (2007) e Arantes (1994), assim como os textos de outros professores integrantes e corresponsáveis pela consolidação dessas estratégias na formação da USP, ao exemplo de Maugüé (1955), Teixeira (1964), Prado Jr. (1988), Giannotti (1974), Pereira (1994).

Por fim, na terceira seção, mostraremos como essas heranças constituíram o professor de filosofia que nos tornamos e regulamenta a disciplina no ensino médio, problematizando as potencialidades dessas práticas para pensar filosoficamente o presente, objetivo da filosofia na escola.

3.1 Os horizontes teóricos da história da filosofia estruturalista de Guéroult e Goldschmidt

Teria o estudo da história da filosofia interesse para a filosofia? O início do texto de Moura (1988) é marcado pela contraposição entre o diagnóstico nietzschiano dos perigos da filosofia universitária na educação filosófica e a tese de Guéroult e Goldschmidt que demarca a importância da história da filosofia para a filosofia. Essa contraposição adquire seu pano de fundo quando se observa que o trabalho de Moura (1988) consiste numa comunicação apresentada no Colóquio "Filosofia e História da Filosofia: Métodos", organizado pelo Departamento de Filosofia da FFLCH-USP, em outubro de 1986. Pensamos que, ao questionar em que a história estrutural traz um conteúdo filosófico que a preservaria de entrar em cena como um exemplo a mais da filosofia universitária, Moura contesta sua própria herança formativa, cujas práticas ainda se fazem presentes em seu texto.[1]

1. Segundo Marques, apesar de ser uma abordagem direta e aprofundada do tema, o texto de Moura retrata em ato a autoaplicação das práticas estruturalistas.

Para resgatar por que Guéroult e Goldschmidt justificariam a importância da história da filosofia dentro da filosofia, Moura (1988) reconstitui os "horizontes teóricos" do método estruturalista, de maneira a identificar o cenário intelectual que embasaria a relação dual do método estrutural, seu viés científico e filosófico. A princípio, descarta qualquer relação do método com o estruturalismo das ciências humanas,[2] tanto por razões metodológicas, quanto pela procedência das teses de Guéroult e Goldschmidt. Ao contrário do etnólogo, que parte da convicção de que nenhuma estrutura seria inteligível isoladamente, senão quando comparada com outras estruturas já conhecidas, para o historiador da filosofia, a estrutura das obras filosóficas seria a única responsável por sua própria inteligibilidade. Como diz Moura, "se a obra se apresenta como estrutura a ser explicada, a estrutura explicativa é a própria obra" (1988, p.153). Afora as práticas metodológicas, as teses, os problemas e as estratégias do historiador estruturalista já haviam sido formuladas dentro de tradição da historiografia francesa.[3] Nas teses essenciais de Émile Bréhier, já prevalecia uma distinção entre história interna, história crítica e história externa da filosofia, de maneira a analisá-las sob a dupla exigência de uma história científica e filosófica da filosofia. Também, segundo

---

Em vez de realizar uma história intelectual ou cultural do estruturalismo, Moura reconstitui os elos lógicos do texto, desde um horizonte histórico-filosófico, isto é, a partir do das ordens das razões (2007, p.27).

2. Moura (1988) extrai suas conclusões sobre a distinção do estruturalismo da história da filosofia e dos outros estruturalismos científicos do texto de Victor Goldschmidt, "Remarques sur la méthode structurale en Histoire de la Philosophie" (1984).
3. Sobre essa tradição historiográfica francesa, Marques (2007) mostra que ela tem seu marco inicial com o ecletismo de Cousin, cujo relevo de práticas misturava o elemento histórico de uma história da filosofia dos sistemas filosóficos e a psicologia, mas que só iria adquirir a consolidação de uma diretriz teórica a partir de Boutroux e de outros historiadores da filosofia como Delbos, Robin, Bréhier, Gouhier, Goldschmidt e Guéroult. Desde esses historiadores, se desenvolveria uma série de textos e pequenas obras dedicadas à historiografia da filosofia e às relações entre história da filosofia e filosofia.

Bréhier, a reconstituição autêntica das obras, dentro dos parâmetros de objetividade e segundo as intenções do autor, só poderia ser desenvolvida pela reconstituição da história interna, pois é lá que se encontra o *essencial* da filosofia: as estruturas autoexplicativas dos sistemas filosóficos (Moura, 1988, p.154-5).

Ao desvincular a história da filosofia estruturalista de possíveis parentescos com o estruturalismo das ciências humanas e alocá-la em uma tradição historiográfica francesa, Moura retorna à questão motora de seu texto: o aspecto científico e filosófico. No que diz respeito à condição filosófica, o historiador estruturalista encontra seus fundamentos teóricos nas exigências hegelianas, pois foi Hegel quem formulou pela primeira vez que os acontecimentos da história da filosofia produzem efeitos que ressoam na atualidade filosófica, isto é, que são filosoficamente relevantes para a filosofia do presente. Isso porque, nas palavras de Chauí (2017, p.17), Hegel considera a história da filosofia um progresso necessário, que unifica as filosofias do passado ao presente. Nessas condições, nenhuma filosofia deixaria de existir depois de seu tempo, começado a existir como momentos ou partes verdadeiras do progresso de uma filosofia universal. Assim, no momento em que a história da filosofia estruturalista preserva as condições de atualidade dos acontecimentos do passado no presente, elas se remetem ao horizonte hegeliano de história da filosofia, como diz Moura:

> quando Bréhier fala em uma presença do passado no presente, quando Goldschmidt pede que o método da história da filosofia seja filosófico, quando Guéroult afirma que a história da filosofia é instrutiva para a filosofia, quando todos, em suma, dizem que a história da filosofia deve ser relevante para a filosofia, essa exigência não é filosoficamente neutra: é situado em um ambiente intelectual muito preciso – banhado se não pela doutrina, pela tópica hegeliana – que o historiador da filosofia vai exigir que a história da filosofia tenha o que dizer para a filosofia. (Moura, 1988, p.157)

Para Moura (1988), essa exigência hegeliana, que já estaria presente desde Boutroux[4] (considerado por Guéroult o fundador da história da filosofia francesa contemporânea) e na sequência de uma consolidação dessa historiografia com Bréhier, Guéroult e Goldschmidt, não poderia surgir sob outro horizonte filosófico. Descartes, por exemplo, contrapunha filosofia e história da filosofia a fim de dizer que o conhecimento da história da filosofia não teria utilidade para a filosofia. Nas razões de Descartes, a verdade filosófica precisa ser clara e distinta. E o que há de claro e distinto na história da filosofia, ou seja, no campo das múltiplas opiniões? Ora, onde há o múltiplo, há o erro; onde há controvérsias, não há certeza. No entanto, mesmo que alguma doutrina na história da filosofia detivesse a verdade, segundo Descartes, conhecer algo filosoficamente se opõe ao conhecimento de conotação histórica. Como o matemático, a filosofia deve conhecer a verdade por si mesma através do entendimento (Moura, 1988, p.159-60).

Nesse sentido, Moura (1988) argumenta que, em contramão ao horizonte cartesiano e em sintonia com o horizonte hegeliano, o historiador-filósofo estruturalista procura consolidar suas práticas com a exigência de realizar um trabalho filosófico em que o passado seja imprescindível para as reflexões do presente. Mas não é por acaso que Moura contrapõe esses dois horizontes. Se para mostrar a importância filosófica da história da filosofia ele resgata Hegel, agora, a fim de justificar a dimensão científica de seu ofício, o historiador estruturalista precisa se ancorar justamente num horizonte em que a história tenha uma conotação racionalista cartesiana: a história apenas como fatos do passado.

Como já mostramos, para Guéroult ([1956] 1968, p.197) e Goldschmidt ([1953] 1970, p.146), o passado filosófico só terá

4. O título a Boutroux não é meramente honorífico. Segundo Marques, Guéroult atribuiu reconhecer nele a pertinência das questões levantadas, de maneira a tocarem um núcleo renovado da disciplina de história da filosofia. Quando Boutroux apresenta a teoria da história da filosofia de Zeller, ele autoaplica os postulados de Zeller, com os reparos oriundos de sua própria convicção sobre historiografia da filosofia (2007, p.108).

relevância para a filosofia na medida em que permanecer intransigente sobre a verdade histórica, sob certa exigência de cientificidade. Não será mais o caso de julgar aquilo que é verdadeiro ou falso dentro das doutrinas filosóficas, como faz Hegel, mas de reconstituí-las em sua autenticidade. De um lado, essa necessidade científica da história da filosofia encontra suas ressonâncias nos progressos da filologia. De outro, no historicismo inerente à falência do hegelianismo. Se antes de Hegel a filosofia do passado atualizaria a filosofia do presente, direcionando o futuro da própria filosofia, após Hegel o passado da filosofia reflete sua própria fragilidade. Ao mostrar a progressão interna do passado filosófico ao presente, Hegel tingiria de relatividade todos os sistemas filosóficos, desencorajando seus discípulos a qualquer tipo de tentativa futura de filosofar. Daí em diante, ou a filosofia se extremará em história ou em ação.

A escola de Hegel, no caso, tenderá para a história da filosofia. Fischer, Erdmann, Zeller[5] e Prantl darão início à disciplina científica da história da filosofia, cujos objetivos se centrarão na elaboração de métodos precisos para interpretar os sistemas filosóficos, sem qualquer pretensão metafísica, a não ser a ideia de evolução que mede as filosofias em períodos. O passo seguinte da disciplina será a rejeição da própria ideia de evolução, relativizando os sistemas filosóficos. Assim, os caminhos estarão abertos para a consolidação da história da filosofia científica estruturalista. Não se

---

5. Mais tarde, Boutroux, aquele que é considerado por Guéroult o fundador de uma escola de historiografia científica e filosófica na França, criticará a estrita cientificidade do método de Zeller, denunciando como importante na leitura dos textos filosóficos a produção de pensamento no leitor contemporâneo, algo que só será possível com a atualização original pelo intérprete. Nas palavras de Marques, "o que incomoda Boutroux é a coloração demasiado científica do método de Zeller. Porque a indiferença ante as soluções tentadas redunda do desinteresse da questão. Ora, dada a complementaridade entre os termos em que são postos os problemas e o método de resolução escolhido, a indiferença leva ainda mais longe, a saber, ao desinteresse pelo procedimento típico da filosofia. Se a obra estudada não imobiliza a diferença do leitor, o estudo da filosofia não tem relevância para o investigador do presente" (2007, p.115).

julgarão as doutrinas pelo seu valor de verdade, mas a partir de suas próprias razões:

> Se antes de Hegel a filosofia do passado renovava a filosofia do presente, servia para orientar o presente filosófico em direção a um futuro da filosofia, após Hegel é o passado da filosofia enquanto tal que solicita a reflexão filosófica; mas, agora, antes de orientá-la em direção a um futuro, ele reflete para a filosofia a sua própria fragilidade e a paralisa em seu ponto de partida: a filosofia tende a se tornar história da filosofia. [...] O historicismo será a proibição cética de introduzir a filosofia na história: já estará pronto o espaço para o historiador gueroultiano que, enquanto historiador, não tem filosofia e tem, sim, consciência da irredutibilidade de cada sistema. Foi o historicismo – dirá Goldschmidt – que fundou a história científica da filosofia; e sua lição fundamental seria ensinar-nos a reencontrar, com a história, as distâncias. Desde então, o historicismo é "a causa distante da história estrutural". (Moura, 1988, p.162)

Para Moura (1988), esse *a priori* cético estará envolvido na base da neutralidade exigida pela história científica da filosofia. Neutralidade totalmente contrária às postulações de Hegel, cujo único interesse na história é a parcialidade, o julgamento daquilo que é verdadeiro e falso nesses acontecimentos do passado.[6] Após Hegel, o historiador da filosofia, então, transforma o passado filosófico naquilo que ele era para Descartes: ao passado não se trata de perguntar o que é verdadeiro e o que é falso, mas somente aquilo que foi. Quando Descartes separa o conhecimento científico do conhecimento do passado, abre as possibilidades para o estudo da história como os acontecimentos que simplesmente são o que são, nem verdadeiros nem falsos. E é justamente nesse sentido que

---

6. Assim também observará Marques, pois a "neutralidade científica ou escoamento da ciência pelo conduto exclusivo do racional é regra exercitada no âmbito da historiografia da filosofia" (2007, p.117).

Bréhier fundamenta a disciplina científica da história da filosofia. Guiado pela exigência de cientificidade, o historiador, que antes reprovava a conduta de Descartes ante a história, agora a elogiará, pois só admitirá como prova aquilo que é dado por raciocínio e pela experiência, sem nenhuma preocupação com a verdade das doutrinas, e sim com sua reconstituição autêntica.

Nesse sentido, esse cruzamento de horizontes teóricos condicionaria as práticas estruturalistas com a história da filosofia à exigência hegeliana que prevê a potência do passado filosófico no presente e, em oposição ao viés histórico cartesiano, o método estrutural permaneceria filosófico. Todavia, ao mesmo tempo, também projetará suas atividades em oposição a Hegel e em consonância com a exigência racionalista cartesiana, que não pede ao passado senão suas próprias razões e experiência, o método permaneceria científico. Por essa razão, ser estruturalista na visão de Moura é:

> Exigir que a história da filosofia seja relevante para a filosofia, é considerar o passado como presente e manter o interesse pela verdade. É situar-se em um horizonte filosófico pró-hegeliano e anticartesiano. Mas é também, *ao mesmo tempo*, exigir que a história da filosofia seja científica; é considerar o passado apenas como passado e neutralizar o verdadeiro e o falso. É situar-se em um horizonte filosófico anti-hegeliano e pró-cartesiano. Ser estruturalista é, antes de tudo, conviver com esta situação esquizofrênica. (1988, p.164)

Como se conciliará essa dupla exigência que atravessa o historiador da filosofia estruturalista? Como o historiador-filósofo, marcado pela tensão de se apoiar em seu passado sem transformá-la em um exercício apenas histórico, transformará essa história potente à filosofia? Do ponto de vista histórico, o historiador-filósofo estudará as filosofias em seu determinismo histórico e com a postura científica. Porém, ele precisa romper com o determinismo histórico, considerando a filosofia em sua autenticidade, a fim de

resgatar aquilo que permaneceria filosoficamente atual. De que maneira esses sistemas seriam considerados pertinentes à filosofia, sem perderem sua intenção original e serem suprimidos por uma reconstituição histórica (ibid., 1988, p.165)?

A resposta se encontraria no conceito de estrutura. Em oposição à ideia de gênese, as estruturas garantiriam a perenidade aos sistemas filosóficos, permitindo a reconstituição dos dogmas à luz de seu movimento criador e à contracorrente da época/meio, tornando-se, assim, o ponto seguro da tensão entre filosofia e história. Dentro dessa tradição historiográfica, a estrutura assume a própria expressão do movimento racional cristalizada nas obras filosóficas, isto é, em seus sistemas fechados. Embora cada sistema filosófico tenha sua estrutura particular e deva ser analisado em sua lógica específica, as obras filosóficas permanecem sistemáticas e, por consequência, racionais. Contudo, não é a cientificidade do racionalismo cartesiano que sustentará essa posição. Segundo Moura (1988), o uso da razão, em Descartes, não é dissociável da verdade de juízo, como requer o método estruturalista. Na realidade, o discurso filosófico só poderá mudar de curso e ser incorporado nessa tradição historiográfica com Kant, fundamentalmente porque é na *Crítica da razão pura*[7] que se qualificará todo conhecimento racional como sistemático, como pontua Moura:

> Se o historiador pode afirmar que o "dado filosófico" por excelência das doutrinas está em sua "organização" dos materiais, em

7. Ao falar da ideia de sistema, recuperamos a definição dada na seção 2.2, momento em que analisamos o método segundo Guéroult. Definição próxima da destacada por Moura (1988), a qual extrai da própria *Crítica da razão pura*: "Sob o governo da razão, nossos conhecimentos em geral não poderiam formar uma rapsódia, mas devem formar um sistema no qual, exclusivamente, eles podem sustentar e favorecer os fins essenciais da razão. Entendo por sistema a unidade de diversos conhecimentos sob uma ideia. Essa ideia é o conceito racional da forma de um todo, enquanto é nele que são determinados *a priori* a esfera dos elementos diversos e a posição respectiva das partes" (Kant, *Critique de la raison pure*, p.558 apud Moura, 1988, p.169).

> seu "modo de digestão espiritual", em sua "estrutura"; se ele pode falar em uma "verdade intrínseca" à filosofia distinta de sua verdade material, foi porque ele supôs, sob o horizonte kantiano, que o sistemático define o racional em geral. E se as estruturas são particulares e todavia o historiador afirma que elas encerram um ensinamento universalmente válido, é porque os sistemas são sistemas... da Razão – e será sempre esta atriz que estará representando os diversos personagens. Desde então, se a história estrutural é filosófica, será por transcrever o desempenho desta velha senhora – e por comungar, obviamente, com o sonho de um *Logos* unitário. (Ibid., 1988, p.170)

Será essa equivalência teórica entre os sistemas filosóficos com a racionalidade em geral que permitirá ao historiador-filósofo fornecer os critérios formais de toda filosofia real e ainda afirmar que nenhuma filosofia escaparia à lei de sistema.[8] É em razão dessa condição formal das verdades filosóficas, como evidências da própria racionalidade, que residirá o valor de atualidade aos sistemas do passado, como requer o horizonte hegeliano. Assim, quando se compreende e explica o sistema de maneira estrutural, faz-se uma história filosófica porque se explicam as verdadeiras intenções do autor, reconstituindo particularmente as evidências da razão, valor intemporal de todas as filosofias.

Segundo Arantes (1994), a transformação do sistema filosófico em outra qualidade discursiva, discurso que já não tem valor pelo seu juízo material, e sim pelo critério formal (verdade interna), só ocorre em virtude de uma mutação decisiva que se atribui a Kant: uma perspectiva que viria a ser aberta pelo declínio do discurso filosófico enquanto teoria e sua instauração na condição de crítica. A partir dessa virada discursiva, não cabe mais a pergunta pela verdade de uma doutrina filosófica, pois não é assim que a filosofia

8. Como dirá Guéroult, "nenhuma filosofia, por mais hostil que se declare em relação ao sistema pode lhe escapar, a menos que renuncie a seu estatuto de filosofia e se degrade em opinião" ([1957] 2007, p.236).

se relaciona com o passado, mas as evidências racionais que cada sistema contém. Será nesse plano em específico que se alocará a historiografia francesa da história da filosofia e a própria iniciação filosófica (Arantes, 1994, p.129).

Dentro do cenário da herança formativa da USP, Lebrun ([1970] 2002) é quem expressa essa alternância do discurso filosófico, especificamente em seu livro *Kant e o fim da metafísica*.[9] Segundo Lebrun, no projeto crítico, Kant liberta a linguagem filosófica de toda função descritiva e da referência objetiva, ou seja, da ilusão dogmática secular da filosofia. Ao tornar enigmático o solo que se acreditava bem conhecido pela filosofia, Kant proporcionaria uma nova maneira de colocar os problemas, uma nova maneira de fazer filosofia, transformando as questões tradicionais em falsos problemas:

> Não existem respostas kantianas a problemas tradicionais, mas apenas falsos problemas tradicionais. A *Crítica* não tem, portanto, como tarefa munir-nos de convicções novas, mas sim fazer-nos colocar em questão o modo que tínhamos de ser convencidos. Ela não nos traz uma outra verdade; ela nos ensina a pensar de outra maneira. (Lebrun, [1970] 2002, p.5)

Após Kant ter separado ciência/filosofia, não cabe ao discurso filosófico se qualificar como teoria: a crítica a substituiria, tornando somente possível uma investigação naquilo que se encontra nos dados imediatos e, de forma alguma, aquilo que se encontra na região do ser. Kant libera a filosofia do peso da verdade do juízo. Essa mudança qualitativa implicará para o historiador da história da filosofia, dentro do projeto de Guéroult e Goldschmidt, elucidado por

9. De acordo com Arantes (1994, p.131), essa publicação de Lebrun arrematava não só sua influência de quase uma década sobre os alunos, assim como mostrava a filiação kantiana do curso de Filosofia da USP, que na época estava condicionada aos dois nomes tutelares Guéroult e Goldschmidt. Para Arantes, o texto de Lebrun marca, pela primeira vez, a conscientização da convicção de que o essencial da filosofia não é a doutrina, mas a estrutura que a engendrava.

Lebrun, que os sistemas filosóficos precisam ser analisados como amostras do discurso crítico, do discurso da razão sobre si mesma. Agora, a investigação ante os sistemas filosóficos consistirá em uma análise semântica, de modo a investigar as palavras e resgatar seu núcleo de sentido, sem jamais apelar, senão aparentemente, à experiência vivida ou a qualquer informação positiva. E isso valerá até para as metafísicas, em sua condição ingênua pré-crítica: toda filosofia, independente de seu período histórico, deve ser analisada de forma não representativa e autonomamente, como amostras factuais do discurso da razão sobre si mesma:

> A *Crítica*, discurso filosófico inédito, é a condição de possibilidade da história da filosofia – mesmo se Kant deprecia injustamente as metafísicas, como o observam Schelling e Guéroult, oferecendo-lhes o exemplo da matemática e obstinando-se em julgá-las como se elas devessem ser ciências. Mais importante que essa estreiteza de visão (corrigida, aliás, pelo projeto de uma "história filosofante da filosofia") parece-nos ser a questão sobre a possibilidade da metafísica como ciência formulada em um discurso explicitamente anticientífico. A menos, repitamos, que não se veja nas filosofias pré-kantianas senão tantas exposições de pseudociências e que só se preste atenção em sua "verdade de juízo", ou ainda que se faça delas as ramificações de uma "história do Ser" decididamente dogmática, é nos preciso considerá-las como tantas amostras desse discurso da razão sobre si mesma e impor, no final das contas, a esses antigos saberes teóricos aquela deformação anacrônica a que Kant já submetia Leibniz. (Lebrun, [1970] 2002, p.12-3)

Se a lição de Lebrun poderia ser resumida como a rejeição da crítica doutrinal em matéria filosófica, se é essa virada discursiva kantiana que garantiria a indestrutibilidade da filosofia, por qual razão a compreensão objetiva[10] – e não interpretação – das amostras

10. Ao contrário de qualquer empreendimento hermenêutico/interpretativo, cujo enfoque se dá nas lacunas e nos brancos do texto, para o historiador

discursivas seria relevante na formação filosófica? De acordo com Arantes (1994), essa historiografia francesa da filosofia tomava a história da filosofia como via real para a educação filosófica. Quando o aprendiz-filósofo compreende estruturalmente a história da filosofia, segundo as intenções do autor e seguindo o movimento do método em ato, supostamente seguiria a exigência kantiana de se aprender a filosofar, isto é, uma aprendizagem por princípios – distinção talhada na *Arquitetônica da razão pura*, em que Kant diferencia conhecimento histórico e conhecimento racional (*ex-datis* e *ex-principiis*).

Apesar de a história ser um estudo *ex datis*, na perspectiva estruturalista, o método fornece condições para compreender/explicar um texto pelas ordens da razão, transformando, supostamente, esse conhecimento das doutrinas filosóficas em conhecimento *ex principiis*. Nessa leitura, não ocorreria o aprendizado da filosofia (que só pode ser estritamente histórico), mas do filosofar, pois ocorreria o exercício do talento da razão na aplicação de seus princípios gerais, conforme se observa a seguir:

> Há duas maneiras de ler os autores. A primeira consiste em tomar um conhecimento histórico dos escritos deles, como dizia Kant, uma *cognitio ex datis*, e se trata de um desvio inútil para chegar ao enunciado dos "filosofemas" que de um modo ou de outro encontraríamos expostos mais sucintamente, e com frequência, mais claramente, nas complicações doxográficas, antigas ou modernas. A segunda consiste em lê-los como faria o geômetra aprendiz ao ler os *Elementos* de Euclides: esse tipo de leitura se esforçará por compreender os *dogmatas* como eles eram aos olhos do próprio autor, isto é, como *matemata*. (Goldschmidt, 1982, p.125-6 apud Arantes, 1994, p.122)

---

estruturalista só permanece válido aquilo que é explicitado e dito pelo autor, pois sua preferência é pela letra e o texto (Lebrun, [1970] 2002, p.2).

Em razão de o método estrutural possibilitar o conhecimento da própria razão, das evidências racionais, a história da filosofia enquanto discurso crítico (não dogmático) permanecerá filosoficamente válida para a filosofia, assim como se torna o principal instrumento de iniciação filosófica. Quando perguntávamos pelo pressuposto que sustentaria a compreensão como cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia, dentro do registro estrutural, é a máxima kantiana que a sustentaria, segundo a qual não é possível aprender filosofia, mas, quando muito, a filosofar. O aprendizado da filosofia jamais poderia ser através de uma história dos dogmas, por mais completa que fosse, mas exclusivamente na observação e no acompanhar do método em ato dos autores, isto é, da estrutura (Arantes, 1994, p.123). No entanto, essa estratégia kantiana se trata de uma modificação dos princípios da filosofia de Hegel, na qual o passado filosófico se mantém vivo no progresso da filosofia. Agora, não mais como verdades materialmente válidas, e sim em razão da indestrutibilidade lógico-arquitetônica dos sistemas filosóficos.

Nesse sentido, de um lado, o apelo à presença do passado da filosofia nas reflexões atuais encontraria sua fundamentação teórica no horizonte hegeliano e anticartesiano de história filosófica da filosofia. De outro, a necessidade de restaurar objetivamente os sistemas filosóficos em suas causalidades próprias, sem dispor de nenhum juízo de valor, coloca a história estruturalista da filosofia em um horizonte científico racionalista cartesiano e anti-hegeliano. Embora Moura (1988) acredite que a história estrutural da filosofia seja insuficiente para escapar das críticas nietzschianas à filosofia universitária, permanecendo uma história erudita do passado, essa posição se coloca em embate com os ideais teóricos dessa historiografia.

De fato, Guéroult e Goldschmidt têm uma preocupação com a leitura e explicação dos textos filosóficos. No entanto, a história da filosofia estruturalista provém de uma tradição de historiografia cujo objetivo não é apenas ser um método eficaz e rigoroso de leitura de textos. De Cousin a Guéroult, a filosofia torna-se um

problema histórico-historiográfico, o qual adquirirá seus contornos basilares na metade do século XIX em diante, momento em que se construirá a imagem do historiador-filósofo, fundada no seio do desenvolvimento de uma "escola francesa" de historiografia da filosofia. O conceito de escola não se confunde com a projeção de um mestre ou de ensinamentos comuns que são obedecidos pelos discípulos, mas se trata da partilha de uma concepção especial de história da filosofia e uma metodologia de leitura e interpretação das obras filosóficas que, de certa forma, se enraízam em pressupostos de aceitação geral e em problemas comuns.

Entre os adeptos dessa historiografia, a doutrina filosófica possuirá, como característica essencial, a sistematicidade. Mesmo que a ideia de sistema filosófico não vigore mais nos procedimentos de reinvenção da filosofia, ela permanece como característica necessária às doutrinas filosóficas, sua característica por excelência. Porém, não será o caso de criar um supersistema que englobe e reduza os debates entre as doutrinas a um único sistema, como faz a filosofia de estado eclética. Não há espaços para os embates histórico-dogmáticos (eclético) e tampouco para o dogmático (o que equivaleria à construção de um novo sistema abstrato). Agora, o sentido de embate é de cunho histórico-filosófico, considerando o sistema em função de um espírito que perpassa todas as doutrinas: pouco importa ao historiador os conflitos entre as filosofias, desde que a história da filosofia seja reconhecida como depositária de criações que têm "sua origem não somente nas ideias do tempo, mas ainda em alguma das tendências constitutivas e permanentes do próprio espírito humano"[11] (Boutroux, 1877, p.xlix apud Marques, 2007, p.112).

Nesse sentido, o método para leitura das doutrinas filosóficas deverá coincidir com as verdadeiras intenções do próprio filósofo,

11. Esse espírito humano, filosófico, que Boutroux defende presente nas doutrinas filosóficas não tem nada a ver com certa face do espírito hegeliana. Na verdade, Boutroux dirige suas críticas contra Hegel e sua intepretação de história da filosofia. Boutroux exemplifica um discípulo do aprendizado crítico kantiano (Marques, 2007, p.114).

cuja identidade deverá ser assegurada pelo intérprete. Como já observamos, a coerência dessa estratégia será garantida, em parte, pela filosofia crítica, pelo seu princípio de correspondência entre o sensível e o intelectual. Evita-se, no trabalho de leitura das doutrinas filosóficas, o idealismo do intérprete, de maneira a reposicionar o próprio do pensamento kantiano em seu realismo, como mostra Marques:

> Em cada parte do método verifica-se a realidade dessa proporção, que, como ensina a *Crítica*, torna possível o conhecimento objetivamente válido. Mas é em nome dessa mesma objetividade que a teoria kantiana deverá ser modificada (reposta em seu realismo próprio, obnubilado por sucessores idealistas [Boutroux, 1877, p.xxxviii]), porque o objeto empírico é agora uma dada filosofia que não pode subsumir-se às categorias do entendimento do legislador. Noutras palavras, ela já apresenta uma determinação, cuja identidade estará assegurada pelo intérprete. (2007, p.111)

Ainda no registro do método, a neutralização da existência terá um aspecto importante na historiografia da filosofia, isso porque a realidade fenomênica, que cada sistema apreende, resulta da determinação operada pelo sujeito, e não da apreensão passiva do real. Por essa razão, o historiador-filósofo não levará em conta a correspondência das teses e seu valor material na realidade, uma vez que não fará mais sentido indagar sobre a correção de uma doutrina diante do real. Sendo que, ao passo que essa neutralização da existência é a tese que vigora no plano de uma filosofia da história, a neutralidade científica é regra exercitada no âmbito da historiografia. Como não há como verificar a veracidade das teses dos sistemas filosóficos, o que resta ao historiador-filósofo é interpretar os sistemas à luz de uma neutralidade científica, que anule seu interesse do historiador, seu eixo filosófico, cultural etc.

Entretanto, essa neutralidade não redunda em desinteresse prático, já que a história da filosofia tem interesse filosófico, permanecendo fonte eterna de inspiração. Jamais a pesquisa do

historiador-filósofo poderá ser confundida com um trabalho histórico. Se, de fato, a filosofia é a própria história da filosofia, é porque os filósofos nos legaram problemas eternos, cujos termos não foram alterados, mas que se nutriram de novos alimentos. Portanto, se desde Cousin, passando por Lachelier, Boutroux, Delbos, Robin, Guéroult e Goldschmidt, têm como denominador comum que a filosofia está toda feita, o fim da filosofia especulativa sistemático-abstrata não significará a sentença de morte da filosofia. O espírito estará presente naquilo em que ele se manifesta, desde que se opere um reajuste da filosofia especulativa e o historiador-filósofo faça a viragem *crítica* (Marques, 2007, p.117).

Retomando o argumento inicial, dentro dessa tradição historiográfica, a história da filosofia não se confundirá com os trabalhos de filologia, com as técnicas de interpretação literal dos textos nem com a história, o trabalho de situar as ideias. Ambas são necessárias, mas jamais suficientes para assimilar o espírito da doutrina, o qual, quando cessam os recursos interpretativos, recaem sobre as estruturas ideais (vale lembrar que o espírito filosófico só será adquirido por um intenso trabalho de meditação das obras filosóficas). Essa relação com a estrutura torna-se extremamente significativa na conceituação da atividade do historiador-filósofo, pois não se trata de uma interioridade doutrinal fechada em si mesma, mas uma "estrutura aberta". Ao contrário de uma história do passado, ou da versão eclética da filosofia toda feita, o objetivo é viver atualmente do passado da filosofia. As palavras de ordem são renovar e rejuvenescer, sem contudo disfarçar:

> Analisar historicamente as doutrinas, tomando-as em seu passado, renová-las sem deturpação, apresentando-as ao debate contemporâneo, conservar-lhes o alcance prospectivo, lançando-as adiante – eis os procedimentos do *historien philosophe.* (Marques, 2007, p.127)

Todo esse resgate em torno das práticas estruturalistas de historiografia com a filosofia nos conduz a pensar como elas foram

recepcionadas no contexto da Universidade de São Paulo. Com efeito, conseguimos localizar, dentro de nossos limites, o relevo teórico de algumas teses que ainda permaneciam pressupostas, tais como a noção de história da filosofia e a importância da leitura dos textos com certa independência contextual. Sem mencionar a relação entre a compreensão da história da filosofia – desde um horizonte de Hegel em que o passado alimenta as reflexões do presente, mas a partir de uma justificativa kantiana da razão – e a tentativa de uma história da filosofia como *cognitio ex principiis*. Todavia, em razão de nossa formação em filosofia jamais ter sido consolidada dentro dos problemas da historiografia da filosofia e porque essa discussão é substituída por pressupostos condicionadores das práticas de ensinar e aprender filosofia nas *Ocem*, nos *PCN* e no Currículo do Estado de São Paulo, perguntamo-nos como aconteceu a recepção dessa herança formativa.

Na introdução do livro de Marques (2007), o autor nos provoca a pensar como se "importou" todo esse debate histórico-historiográfico, dos problemas próprios da relação da filosofia e história na USP. Por não existir todo esse debate que já se realizava na França, a formação da filosofia uspiana foi pensada inicialmente apenas pelo aspecto disciplinador dessa historiografia, a fim de proporcionar a formação de um senso histórico contra os devaneios "filoneístas" dos pensadores municipais:

> a estabilização da escola francesa entre nós não era exatamente compatível com o exercício do questionamento das relações entre filosofia e sua história. O aprendizado dessa técnica de leitura e explicação das obras filosóficas era uma etapa de formação intelectual estrita, momento didático que só podia ser recebido passivamente. (Marques, 2007, p.19)

Cinco décadas depois da consolidação do método estrutural no Departamento de Filosofia da USP, não conhecíamos esse debate em torno da filosofia e história da filosofia, nem ele é marcado nas diretrizes que orientam as práticas do professor no ensino médio.

Seria mera coincidência de nossa formação filosófica ou uma consequência da própria recepção uspiana? Portanto, o próximo passo do capítulo seria dar continuidade à investigação da recepção do estilo consolidado na USP, de modo a verificar como essa "importação" foi realizada. Pensamos a recepção em dois vieses: da chegada e da consolidação das práticas histórico-filosóficas na USP e na crítica/análise dos efeitos daquilo que se consolidou, desde uma perspectiva das práticas de ensinar e aprender filosofia.

3.2 A recepção histórica da história da filosofia estrutural apenas em sua condição metodológica: o fazer filosófico enquanto explicação de texto

Na década de 1960, o Departamento de Filosofia na Universidade de São Paulo era composto, segundo Arantes (1994, p.14-5), por quatro jovens protagonistas – Giannotti, Bento Prado Jr., Oswaldo Porchat e Ruy Fausto – e uma linha secundária (no protagonismo), produto de uma geração intermediária, com destaque para Cruz Costa, Gilda de Mello e Souza e Lívio Teixeira, sucessores dos programas do curso de Filosofia de Jean Maugüé. Em sua perspectiva, o departamento era, sobretudo, um método, cuja procedência remontava ao espiritualismo universitário francês com a ascendência, quase exclusiva, de Guéroult e Goldschmidt. Percepção também compartilhada por Prado Jr.:

> Há dois anos, depois de uma mesa-redonda consagrada à Filosofia da Maria Antônia (da qual participei, ao lado de Giannotti, Porchat e Paulo Arantes), Francis Wolf não pôde deixar de manifestar alguma perplexidade: o que o espantava não era, *et por cause*, a hegemonia da filosofia francesa em nossa escola, mas a *parcialidade* dessa vinculação. Ou seja, a presença quase exclusiva da historiografia "estrutural" (Guéroult e Goldschmidt) como modelo da filosofia francesa, dificilmente compreensível para um francês

> quase contemporâneo. De fato, os jovens professores da década de 1960 (Giannotti, Porchat, Ruy Fausto e eu mesmo) passamos todos por Rennes, onde fomos alunos de Victor Goldschmidt. (Prado Jr., 1988, p.66)

Se a análise estrutural de textos filosóficos pode ser considerada o legado dessa geração da década de 1960, sobretudo em razão do treinamento escolar por ela proporcionado, sua funcionalidade ultrapassa o registro metodológico e coincide com uma necessidade profilática e pedagógica traçada desde as primeiras Missões Francesas na Universidade de São Paulo. Primeiro professor do curso de Filosofia, Jean Maugüé delineava as diretrizes para o ensino de filosofia da USP, "a bem dizer, sua certidão de nascimento" (Arantes, 1994, p.63), fundamentado no ambiente intelectual do país: um cenário marcado pelo mimetismo intelectual e pela importação sem critério das novidades do pensamento europeu:

> O Brasil apresenta dois traços ideológicos que o aparentam com a América do Norte, e que o distinguem da Europa. Uma dupla tendência parece que leva a julgar a filosofia, ou melhor, as correntes filosóficas, segundo sua novidade ou segundo sua utilidade prática. (Maugüé, 1955, p.646)

Ora, como "civilizar" as veleidades filosóficas brasileiras? Evidentemente, a solução será à moda francesa. Para tanto, dois pontos serão cruciais nas diretrizes de Maugüé. De um lado, o primeiro desafio do professor de filosofia no Brasil consistiria em situar as ideias que imigravam ao país no horizonte de uma perspectiva filosófica. Como já é comum na França, vide exemplo do professor Léon Brunschwig – que associa a terapêutica de Freud à maiêutica socrática –, toda novidade deveria amalgamar-se às arquiteturas já conhecidas, de tal forma que o fluxo das ideias novas consolidasse suas bases e suas ligações de atualidade nos clássicos. Assim, a primeira necessidade do estudante brasileiro será "adquirir o sentido, o tato histórico" (Maugüé, 1955, p.647).

Crescido à sombra de uma tradição filosófica universitária, Maugüé consolidaria as bases da disciplina de filosofia no Brasil na história da filosofia, mais especificamente na leitura dos textos clássicos. Ele desenvolvia seu programa de estudo da história da filosofia, a princípio, na máxima kantiana: não se ensina filosofia, se ensina a filosofar.[12] Isso significa que, enquanto uma disciplina reflexiva, a filosofia não poderia ser ensinada a partir da transmissão de um corpo de conhecimentos consolidados (na condição de teoria), a não ser historicamente (*ex datis*). Por conseguinte, na solução francesa para o problema, o filosofar só poderia ser aprendido quando cultivado através da leitura dos clássicos. A partir daí, serão abolidos os manuais e as sínteses panorâmicas do pensamento filosófico, instituindo, no lugar, os cursos monográficos.

> A história não é uma recapitulação de doutrinas, uma espécie de lista de nomes ilustres aos quais se distribuiria, segundo uma justiça universitária, o elogio ou a censura. A história da filosofia consiste na retomada do contato, na comunhão com os grandes espíritos do passado. Platão, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Espinosa ainda são vivos nos seus textos. Causa surpresa, e até indignação, observar como quase em toda a parte se ensina a filosofia sem que se leiam os filósofos. (Maugüé, 1955, p.645)

Por ora, nada diferente daquela tradição historiográfica francesa, a qual encontrava na leitura dos clássicos o caminho propedêutico para as práticas histórico-filosóficas. E, assim como ocorre nela, a aquisição do senso/tato histórico não significa que a filosofia não viva no presente; como já desenvolvemos, o passado só tem valor para o filósofo na medida em que se permanece atual. E, de fato, para Maugüé, a filosofia só terá sentido desde uma

12. Na verdade, Maugüé escreveu: "a filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar" (1955, p.642). Porém, neste momento, não entraremos na controvérsia da tradução da expressão em francês para o português.

perspectiva no presente, cujas bases se encontram na própria história da filosofia.

> Pode-se perguntar qual o interesse que há para um país novo, em reavivar seu trato com velhos pensadores como Platão ou Leibniz. São eles, todavia, que nos dão, por contraste, um sentido à nossa época. [...] Em navegação, a posição e as novas rotas são dadas em referências a certos astros, considerados fixos. Os filósofos clássicos são os pontos fixos da história. [...] A leitura de um filósofo sugere ideias e imagens que serão fatalmente atuais. (Maugüé, 1955, p.646-7)

Todavia, em diferença a essa historiografia francesa, a atualização da história da filosofia ocorreria menos como um trabalho histórico-filosófico e mais na perspectiva do ensaio. Discípulo de Alain, com o qual, provavelmente, aprendera o valor da reflexão nascida da experiência cotidiana como gatilho para a reflexão maior, as aulas de Maugüé eram marcadas pela reflexão do "concreto", aproximando-o das elucubrações mais transcendentes dos filósofos do passado.[13] De certo que não era ainda o "originário" e o "autêntico" do existencialismo francês, mas suas aulas não deixavam de operar segundo as palavras de ordem que madrugavam na França. Assim, à maneira ensaística, Maugüé ensinava refletindo, sem nenhum objeto específico, operando por alusões e através de reminiscências (Arantes, 1994, p.81). Afinal, "o ensino vale o que vale o pensamento daquele que ensina" (Maugüé, 1955, p.643), e, por essa razão, o "professor deverá constantemente traduzir o sentido da obra que estudar em termos atuais" (ibid., 1955, p.647).

Porém, antes dos voos do ensaio, o próprio Maugüé já era contundente com as necessidades da aquisição de cultura. Como o

13. Sobre algumas características das aulas de Maugüé, conferir os artigos: Cândido, "A importância de não ser filósofo", *Discurso*, São Paulo, n.37, p.7-16, 2007; Souza, "A estética rica e a estética pobre dos professores franceses", *Discurso*, São Paulo, n.9, p.9-30, 1978.

espírito filosófico só se desenvolve diante de outros espíritos igualmente cultivados, era preciso todo um aparato intelectual que permitisse a propagação e o desenvolvimento das essencialidades reflexivo-filosóficas. Evidentemente que, dentro desse contexto, cultura se refere ao acúmulo espiritual da civilização europeia; mas a questão é que, para Maugüé, sem uma cultura anterior, não haveria possibilidade de desenvolver a filosofia no Brasil:

> O ensino de filosofia não pode ser anterior à aquisição da cultura. Deve colocar-se depois dessa aquisição ou juntar-se a ela. Podemos desde já depreender uma primeira lei que é particularmente importante para o Brasil, a saber: o ensino de filosofia vale o que o ensino anterior tenha valido. No caso contrário, não terá solidez. (1955, p.645)

Como realizar essa experiência de reflexão se o meio brasileiro não tinha sequer tato histórico, a gama de conhecimentos e de reminiscências culturais de que dispunha o povo europeu? Os limites da realidade cultural brasileira, todavia, não serão suficientes para impedir a trajetória de "emancipação" das veleidades intelectuais do país. Na realidade, ela significará a renúncia parcial dos ensinamentos do primeiro professor. Embasados no pressuposto de que a aquisição do senso histórico constituiria uma estratégia primeira na formação da intelectualidade do país, abrir-se-ia mão das características ensaísticas, do olhar para o presente, de maneira a dar enfoque à parte técnica (Arantes, 1994, p.84). Ou seja, o espírito crítico, então ausente, seria introduzido pela aquisição do senso histórico, alcançando seu ápice no rigor metodológico da tecnologia dos sistemas de Guéroult e, posteriormente, com as práticas metodológicas de Goldschmidt (Marques, 2007, p.17).

Embora o legado da geração da década de 1960 fosse o desenvolvimento técnico-científico da leitura dos sistemas filosóficos, antes mesmo da vinda de Guéroult (em 1948) para o Brasil e das viagens de Giannotti, Ruy Fausto, Porchat e Prado Jr., as aulas de Lívio Teixeira já se encontravam minimamente sintonizadas com o

padrão estrutural em historiografia da filosofia.[14] Pelo menos é o que aponta Prado Jr.:

> A recusa do jargão, de toda e qualquer cumplicidade com as modas intelectuais dominantes (por que não dizê-lo? com a ideologia), tal é o nervo da obra. É esta recusa, esta concepção essencialmente crítica da filosofia que explica o privilégio atribuído à história dos sistemas filosóficos na estratégia geral do pensamento. Tudo se passa como se, por uma feliz convergência, Lívio Teixeira estivesse desde sempre preparado para receber a influência de Martial Guéroult que, quando sua estadia em São Paulo oferecia o mais alto modelo de uma historiografia filosófica rigorosa. Com esse encontro era uma tradição que se criava em São Paulo e que, felizmente, perdura até hoje no trabalho dos mais jovens. (1975, p.5-6.)

Dando continuidade ao diagnóstico de Maugüé, Teixeira afirmaria que só a familiaridade com os estudos históricos outorgará condições de proporcionar à realidade brasileira esse filtro de que ela tanto precisa para sair de sua condição cultural dependente.[15] Tal era a preponderância dessa propedêutica histórica que não só as disciplinas de História da Filosofia deveriam seguir suas diretrizes, mas seria o caso de todas as disciplinas filosóficas desenvolvidas no Departamento de Filosofia da USP. E é nessa linha específica, da necessidade da história da filosofia na correção dos impulsos brasileiros, que Teixeira elogia Guéroult:

---

14. Sobre a estadia de Guéroult no Brasil, conferir Marques (2007, p.14-7), notas 1 e 8.
15. Como dirá Lívio Teixeira em sua aula inaugural do ano de 1949: "Na Europa, a atmosfera densa de cultura amadurecida e espírito crítico constitui um corretivo natural que impede as fantasias e o palavrório incongruente, que não raro se encontra em nossos jornais e revistas com pretensões filosóficas. Ademais há o senso histórico, sempre presente, a estabelecer a relatividade de todos os sistemas" (Teixeira, 1953, p.292 apud Marques, 2007, p.16).

> Para lá da importância dos trabalhos de M. Guéroult para a renovação dos estudos de história da filosofia na Europa, eles têm para nós, no Brasil, uma significação a mais: o método histórico deles é um convite à disciplina do pensamento filosófico, que com tanta frequência nos faz falta. Poder-se-á adquirir esta disciplina justamente pelo esforço que consiste em verificar rigorosamente, nos grandes sistemas filosóficos, o que é "a ordem das razões". E para corrigir as pretensões nacionalistas que surgem presentemente no Brasil, é preciso que nos recordemos, ainda uma vez, que a história da filosofia é condição da própria filosofia. (Teixeira, 1964, p.211)[16]

Se na França essa discussão metodológica, embasada no estudo e nas descobertas dos manuscritos, na tradução de originais, na metodologia de leitura e interpretação dos sistemas, ocorria concomitantemente com uma discussão de filosofia da história, para Lívio Teixeira, a explicação das obras filosóficas era uma etapa de formação intelectual estrita, momento didático que só podia ser recebido passivamente no Brasil. Esse problema, ainda europeu, constituiria etapa posterior à frequentação dos textos e o amadurecimento do diálogo com a tradição, fazendo, naquele momento da formação filosófica brasileira, a história da filosofia a única filosofia possível (Marques, 2007, p.19). Mais tarde, esses efeitos didático-pedagógico e historiográfico da influência de Guéroult seriam ampliados com o patrocínio de Victor Goldschmidt: tanto pelas viagens de complementação de estudos dos quadros do

---

16. "Au delà de l'importance des travaux de M. Guéroult pour lá rénovation des études d'histoire de la philosophie en Europe, ils ont pour nous, au Brésil, un signification de plus: leur méthode historique est une invitation à la discipline de la pensée philosophique qui nous fait défaut se fréquemment. On pourra acquérir cette discipline, justemente par l'efort qui consiste à vérifier rigouresement, dans les grands systèmes philosophiques, ce qu'est 'l'ordre des raisons'. Et pour corriger les prétention nationaliste qui surgissent à présent au Brésil, il faut qu'on se souvienne, encore une fois, que l'histoire de la philosophie est condition de la philosophie ele-même."

Departamento de Filosofia da USP a Rennes na França, bem como pela tradução e pela escrita do prefácio da obra *A religião de Platão*, de Goldschmidt, por Oswaldo Porchat. Assim, trazia-se à USP um receituário metodológico essencial para a leitura dos textos filosóficos, fundamentado no mais alto da metodologia científica em história da filosofia (Pereira, 1970, p.6).

Nesse sentido, enquanto "a tecnização do Departamento seguia a passos largos, principalmente com o impulso dado pelos franceses" (Giannotti, 1974, p.29), era possível notar que o estruturalismo funcionava muito mais como uma "ideologia" do Departamento do que uma inspiração filosófica de seus integrantes. Sem abrir mão dos efeitos técnicos do método, os integrantes do Departamento praticavam uma diversidade estilística e de temas em suas investigações. Por exemplo, a tese de Prado Jr. não se enquadrava completamente na rigidez estrutural que vigia no Departamento. Na realidade, tentava superar a dicotomia entre o ensaísmo e a tecnicidade filosófica, a começar por sua hipótese, que, sem ter sido extraída dos textos bergsonianos mediante uma interpretação analítica, consegue dar razão de coerência da obra do filósofo francês por meio de uma original concepção entre ontologia e teoria da representação (Leopoldo e Silva, 1994, p.307). Giannotti, por sua vez, desenvolveria seus projetos de maneira pouco "estrutural", unificando numa única reflexão temas e problemas da filosofia analítica e do marxismo, também sem abrir mão dos processos e dos princípios da análise estrutural. E, nas mesmas circunstâncias de Giannotti, podem-se identificar os esforços de fundamentação histórica e epistemológica entre Lógica e Política desenvolvida por Ruy Fausto (Prado Jr., 1988, p.78). A única ressalva fica para Oswaldo Porchat, que, já na década de 1960, romperia com alguns pressupostos da filosofia estrutural ("O conflito das filosofias"):

> Exceto no caso desse texto de Porchat (que logo romperia se não com o método, pelo menos com a "filosofia" estrutural), o famoso estruturalismo foi muito mais uma "ideologia" do Departamento de Filosofia do que a inspiração mais funda de seus vários

> componentes. Pelo contrário, por sob uma aparente uniformidade metodológica e estilística, grande era a diversidade de temas e estilos. (Prado Jr., 1988, p.68)

Ao contrário dos outros três professores, a tese sobre a ciência em Aristóteles de Oswaldo Porchat é um exemplo da aplicação rigorosa da influência de tempo lógico de Goldschmidt, constituindo, pela precisão da compreensão interna, um paradigma do trabalho histórico-filosófico. No entanto, um ano após sua defesa, o mesmo Porchat faria, em sua aula inaugural, um balanço de sua trajetória de discípulo fiel de Goldschmidt e Guéroult. Retrataria as filosofias pela ótica do conflito e da indissociabilidade (lógica) entre elas. Dentro de sua construção teórica, o interessante é perceber que o conflito então apontado reflete os efeitos dos pressupostos filosóficos estruturalistas. Isso porque a situação conflituosa entre as doutrinas filosóficas é decorrência da tese estruturalista da indestrutibilidade histórica de todas as filosofias, assim como da separação entre a verdade interna e a verdade material das doutrinas (Pereira, 1994, p.16). Ou seja, havia método por detrás dessas conclusões, como deixa claro Oswaldo Porchat na seguinte entrevista:

> Quando comecei a lecionar na Filosofia, em 1961, eu era estruturalista de carteirinha, e assim fiquei até 1967, 1968. Eu nunca quis ser historiador da filosofia, mas porque pesava sobre mim a herança estrutural, eu entendia que a única maneira de fazer filosofia corretamente era fazer história da filosofia. Portanto, eu pretendia estar fazendo filosofia, e não história da filosofia. Na perspectiva estruturalista de Guéroult e Goldschmidt, não cabia mais enveredar por um caminho filosófico original; o importante era conhecer as estruturas do pensamento filosófico, e o conhecimento das estruturas não pode ser conseguido senão pelo estudo das obras dos filósofos e pela descoberta das lógicas internas que a estruturam. É fácil ver que essa visão da filosofia *pode* conduzir a um ceticismo. (Nobre; Rego, 2000, p.122)

Apesar do ceticismo como efeito das teses da historiografia estruturalista, o próprio Oswaldo Porchat relata que, de um certo ponto de vista, ainda permanece estruturalista, especificamente no âmbito técnico. Assim como Giannotti, Prado Jr. e Rui Costa, Porchat continua a considerar a análise estrutural "o melhor método para uma *primeira leitura* de um pensador [...] trata-se de um instrumento de trabalho, um instrumento para pensar" (Nobre; Rego, 2000, p.122, grifos nossos). Desse modo, nem mesmo a reviravolta de um dos principais precursores do método no Departamento de Filosofia foi suficiente para evitar a cristalização ou desprestigiar, minimamente, a condição técnica do método estrutural na década de 1960. Não à toa, Giannotti, quando perguntado em entrevista se o método constitui o principal legado de sua geração, ele não hesita, repetindo, inclusive, o mesmo argumento de Porchat: "Exato. A interpretação da filosofia como um sistema fechado, o filosofar como uma relojoaria. Não estou condenando o estruturalismo, mas o considero uma etapa primeira na leitura do texto" (Santos, 1988, p.48).

Por consequência, cristalizava-se na USP, na década de 1960, um *modus operandi* filosófico: nem filosofia nem história, mas um viés dissertativo de explicação de texto, cujo embrião datava da década de 1930 com o transplante das técnicas intelectuais francesas, precisamente de um modo francês universitário de lidar com a filosofia. Aliás, um transplante pela metade, já que, ao não se problematizar o que era importado, toda a discussão de filosofia e história da filosofia que caminhava na França, o fazer filosófico seria condicionado à técnica de explicação e compreensão dos textos filosóficos. Só assim se poderiam extirpar as mazelas nacionais, os nossos vícios de origem, as veleidades filosóficas aqui presentes, como demonstra Arantes:

> O nosso Discurso do Método salvava as aparências: à falta de assunto congênita, que se espelhava numa indiferença pelo conteúdo doutrinário que poderia passar por afetação sendo, no entanto, real, conferia a envergadura vanguardista de uma emancipação do

> fardo naturalista de representação, enquanto, por outro lado, invertia o sinal de um lugar-comum de nossa crítica, segundo a qual, éramos um povo sem cabeça filosófica, demonstrando finalmente que reencontrávamos nossa verdade apresentando-nos mais modestamente como *técnicos da inteligência*. (1994, p.21, grifos nossos)

Se recapitularmos nosso processo de investigação, verificaremos que aquilo que nos guiou foi a análise dos pressupostos instituídos para ensinar e aprender filosofia, à luz do problema da compreensão da história da filosofia como cerne de um ensino que almeja vincular-se filosoficamente com o presente. Ao encontrarmos indicações de que nossa formação como professor de filosofia e a nossa realidade de ensino estão marcadas, em partes, por uma série de pressupostos das práticas de uma filosofia universitária francesa, mais estritamente do âmbito técnico das práticas do historiador-filósofo, questionamos seus efeitos sobre aquilo que é almejado. Da maneira como essa herança é importada, muito mais como "ideologia", uma uniformidade metodológica e de escrita, segundo Prado Jr. (1988), a formação filosófica acabaria por se consolidar com um forte apelo técnico. Mesmo nos anos 2000, como relataria Pereira, essas práticas técnicas continuariam a ter seu valor com a filosofia, pois ainda permanecem importantes ferramentas de leitura. Torna-se interessante notar que, embora as heranças estruturalistas sejam parcialmente importadas, excluindo momentaneamente a discussão metafilosófica e de filosofia da história, essas práticas são consideradas pelos atores consolidação da metodologia como uma estratégia perfeita para criar e adubar o solo das reflexões filosóficas do futuro. No entanto, a impressão que temos é que se esqueceu que essa herança estruturalista, como mostraram Guéroult e Goldschmidt em seus estudos sobre a história da filosofia e a metodologia, ocorre desde uma outra perspectiva filosófica, a do historiador-filósofo. Não se pode simplesmente ignorar que seu ofício é muito bem delimitado, como se observa a seguir:

> A problematicidade e a ambivalência da atividade do *historien--philosophe* são, pois, irredutíveis: ele não produz novas teorias filosóficas, mas, mantendo aberto o canal de comunicação com o passado da filosofia e inovando sobre o plano interpretativo, fornece elementos e estímulos para a própria renovação da filosofia *tout court*. (Piaia, 2007, p.13)

Do registro do historiador-filósofo não há mais filosofia a ser inventada, não há novos problemas a serem colocados: criação significará inovação na interpretação dos antigos problemas e das doutrinas filosóficas, restauradas pela luz do presente, sem alterar, contudo, a qualidade dos monumentos filosóficos (Guéroult, [1953] 1997, p.182). E isso parece um problema, pois como a importação das práticas técnicas de leitura e explicação de textos cujos sentidos já estão determinados pelo seu ofício de historiador--filósofo proporcionaria as condições da construção de um pensamento filosófico *outro* no cenário brasileiro? Se a relação formativa que se estabelece com a tradição filosófica é através dos exercícios do historiador-filósofo, o que sustentaria filosoficamente o pressuposto de que dessas práticas iria se consolidar uma tradição *outra* com a filosofia, que pensa seu presente, por exemplo? Isso porque, mesmo que consideremos as práticas de compreensão e explicação estruturalista da história da filosofia como primeiro momento nas práticas formativas, uma estratégia pedagógica e profilática, questionamos em que momento aquele que aprendeu a compreender/explicar estará suficientemente preparado para polemizar e repor os problemas de suas reflexões ante a tradição filosófica?

De acordo com os textos analisados e com a análise das projeções formativas do Departamento de Filosofia da USP, não há um aporte teórico no próprio método que se demonstraria filosoficamente suficiente para uma suposta progressão entre a compreensão e o pensamento filosófico do presente como requeriam os idealizadores desse projeto. Assim como a compreensão da história da filosofia ainda aparece como pressuposto e cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio e em nossa

licenciatura, os responsáveis pela consolidação dessa estratégia formativa não conseguem explicitar filosoficamente a substancialidade de tais práticas no desenvolvimento do filosofar. Desse modo, nos perguntamos quais seriam as consequências dessa herança filosófica nas práticas de ensinar e aprender filosofia na atualidade? Como essas práticas chegam às salas de aula, como seus efeitos refletem e se adéquam às circunstâncias e aos propósitos dos dias atuais de ensinar e aprender filosofia?

3.3 A proveniência das práticas de ensinar e aprender filosofia: a formação do professor-explicador e suas dificuldades de pensar o presente

Desde o início de nosso texto, buscamos reconstruir as razões pelas quais ensinamos e aprendemos filosofia de um modo estrito e não de outro. Dada a nossa experiência com o Pibid, foi-nos possível observar que as práticas de ensinar e aprender filosofia encontravam no exercício de compreensão da história da filosofia o cerne de suas possibilidades formativas. Mesmo que, por vezes, a vivência em sala de aula nos apontasse o contrário, mostrando que o exercício de pensamento do presente em interlocução com a tradição filosófica não era minimamente produzido e estimulado, havíamos pressuposto que aquelas práticas eram indispensáveis. Afinal, teríamos como exercitar qualquer possibilidade de pensamento filosófico, de maneira a abordar as questões que nos afetam, sem o conhecimento da história da filosofia, isto é, sem conhecer primeiramente os principais conceitos, problemáticas e estratégias dos grandes pensadores? Se naquela época não tínhamos condições de realmente problematizar aquelas práticas e nossos próprios pressupostos, talvez agora, após investigarmos a construção de uma herança formativa uspiana com a filosofia, podemos mostrar a proveniência de nossas práticas, problematizando justamente como elas modelam o professor em que nos transformamos

e legitimam a própria forma de ensinar e aprender filosofia no ensino médio.

Hoje, podemos afirmar que não se tratava apenas de uma impressão de um estudante em iniciação à docência e das observações isoladas do Grupo de Pesquisa e Estudos de Ensino de Filosofia. Não é simplesmente casual o pressuposto de que é necessário ter conhecimento das doutrinas filosóficas como exercício pedagógico primeiro antes de qualquer possibilidade com o filosofar. Tal como Jean Maugüé, antigo *normalien*, nascido e crescido à sombra de uma filosofia universitária francesa, havia determinado que o melhor antídoto às idiossincrasias brasileiras – o espírito de novidade e a adesão às ideias filosóficas segundo o critério de utilidade – seria o contato com os clássicos, o professor de filosofia terá no conhecimento da história da filosofia o movimento propedêutico de sua formação. Especificamente, encontrará no convívio com os grandes espíritos as condições mínimas para consolidar as estruturas fundamentais de um senso histórico. Mas qual seria a razão de adquirir um senso histórico? Por que somos modelados à luz do pressuposto de que ensinar e aprender filosofia consistiria, primeiramente, em fornecer essas condições mínimas, essa base sólida de conhecimento historiográfico? Por que precisamos ter vasto conhecimento da história da filosofia?

Como dirá Maugüé, os "prolegômenos de toda a filosofia futura são o conhecimento da filosofia vivida, aquela que nos transmite a história. Esta nos proporcionará grandes ensinamentos". Isso significa que qualquer possibilidade de pensamento está associada aos ensinamentos da história da filosofia: os filósofos são como as estrelas,[17] os "pontos fixos da história" (Maugüé, 1955, p.645-6), a partir dos quais o novo navegante em filosofia

17. Em seu livro sobre Espinosa, Guéroult nos traz justamente essa concepção de que os clássicos são estrelas, pontos fixos do pensamento filosófico. "Dans le ciel de la philosophie, Spinoza n'a cessé de briller d'un *éclat singulier*" (No céu da filosofia, Espinosa não cessou de brilhar com um brilho singular) (Guéroult, 1968, p.9).

encontrará as referências à construção de novas rotas. Queremos pensar determinadas questões? Não será possível sem antes adquirir um referencial que nos forneça condições de amalgamar as ideias e os acontecimentos do presente às raízes do passado; um referencial que nos auxiliará a discernir os caminhos da reflexão, desde a universalidade do pensamento até a particularidade das questões.

Se para Maugüé essas práticas são efeitos de uma tendência francesa da filosofia, que procura associar todo novo estilo às arquiteturas já conhecidas (1955, p.646), Guéroult, em sua argumentação, aponta a uma característica factual do discurso filosófico, mais especificamente, a imbricação fundamental entre história da filosofia e filosofia. Por mais originais que possam ser as reflexões filosóficas, a filosofia é uma atividade histórica: sempre teve a necessidade original de voltar para si mesma, sob a forma compulsória de um diálogo interno, através do qual os sistemas se repõem e contrapõem. Em outras palavras, seria um fato constituinte da própria experiência filosófica o retorno polêmico à história da filosofia, incidindo tanto sobre as doutrinas mais antigas quanto sobre as mais recentes (Guéroult, [1956] 1968, p.192).

Esse fato nos mostra, segundo Guéroult, que, ao mesmo tempo que todas as filosofias têm essa necessidade de antagonismo e de comparação com o passado filosófico, ela também encontraria nas doutrinas filosóficas o alimento de suas reflexões do presente. Porém, diferentemente de Hegel, para o qual os acontecimentos da história da filosofia jamais deixariam de existir no presente como partes verdadeiras do progresso de uma filosofia universal, e, em contraposição à ciência em que a reposição só é válida para aquilo que é materialmente verdadeiro, todas as doutrinas filosóficas conservam, sob um mesmo plano, um valor filosófico digno de polêmica, transformando-se em fonte permanente de inspiração às reflexões do presente. Assim, se a história da filosofia estimula os sistemas atuais da filosofia, ela também pode ser considerada, factualmente, o instrumento principal de iniciação à filosofia (ibid., [1956] 1968, p.194). Seria, então, circunstancial a presença da

história da filosofia como núcleo básico, "'espinha dorsal' da estrutura curricular" (Unesp, [s/d, s/p]), da formação do professor de filosofia?

Na medida em que o futuro professor vai se modelando à necessidade de adquirir uma base sólida em história da filosofia como estratégia formativa, habitua-se que esse processo de iniciação filosófica passa pelo estudo monográfico das doutrinas filosóficas. Desde Maugüé, reconhecemos que os filósofos permanecem vivos em suas obras: não há a possibilidade de ensinar e aprender filosofia sem ler os clássicos. Consequentemente, os manuais e tratados panorâmicos, compreensíveis em disciplinas que possuem um corpo de conhecimentos consolidados, como são os casos das disciplinas científicas, não são opções pertinentes ao estudo da história da filosofia. Isso porque na filosofia não haveria verdades a serem adquiridas e consolidadas. Em exceção às outras disciplinas, não se encontraria na história da filosofia verdades prontas a serem transmitidas, mas um espírito reflexivo com o qual se familiarizar, porque, segundo Maugüé, "a filosofia é reflexiva, é o espírito ou a inteligência que se apreende a si mesma" (1955, p.643).

Na mesma direção iriam Guéroult e Goldschmidt. Para ambos, os sistemas filosóficos não devem ser analisados pelo prisma do progresso, todos permaneceriam válidos para uma polêmica possível e continuariam a inspirar tanto a filosofia como os aprendizes de filósofos. Isso significa que o estudo da história da filosofia não perpassa a validade do juízo das obras filosóficas: Platão se faz tão importante ao estudo da história da filosofia quanto os filósofos mais contemporâneos. No entanto, seria plausível, em termos da disciplina de Filosofia, falar em um acúmulo progressivo de instrumentos, conceitos, metodologias, problematizações, de sistemas etc., o que só enriquece as próprias práticas com a filosofia:

> Concebida como ciência [...] a história da filosofia se encontra legitimada sob forma de progresso, o que nada possui de surpreendente já que toda a história da ciência é apenas a história de

> um progresso. Em consequência, introduz-se em filosofia a noção científica de verdades adquiridas. [...] Ora, é bem evidente, nesse caso, que se trata de puras ficções desmentidas pelos fatos. Esses testemunham que não há verdades adquiridas em filosofia, que nada escapa a uma perpétua recolocação em questão, que nenhum progresso possa ser afirmado, pelo menos quando trata cada sistema considerado em si (porque poderia haver um progresso para a disciplina filosófica em geral, pelo crescimento do número de conceitos e análises, e pelo aperfeiçoamento do instrumental). (Guéroult, [1956] 1968, p.199)

Essa noção de progresso nas próprias práticas com a disciplina filosófica em geral é fundamental para observarmos que, no que se refere ao estudo da história da filosofia, deveremos recorrer àquilo que é mais moderno, que esteja mais aperfeiçoado. Por essa razão, dirá Maugüé que a história da filosofia pode "ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos" (1955, p.649). E aí que começam a se consolidar as práticas de ensinar e aprender filosofia em nossa formação, mais especificamente a maneira de compreendermos a história da filosofia. Se antes já se sabia da importância das monografias, o que levaria à exclusão dos tratados panorâmicos e à concentração no estudo das próprias obras – algo que já se tinha presente na USP mesmo antes da década de 1960 –, é com Guéroult e Goldschmidt que encontraríamos os dois momentos mais altos da "metodologia científica em história da filosofia" (Pereira, 1970, p.6), o método de análise estrutural em filosofia. Se o diagnóstico de Maugüé (1955), reforçado pelas práticas de Lívio Teixeira (1964), encontraria na compreensão da história da filosofia a estratégia propedêutica para o desenvolvimento futuro das práticas filosóficas no Brasil, o instrumental para tanto seria o das práticas estruturalistas.

Em confluência com a preocupação das primeiras décadas do curso de Filosofia da USP, o método casaria como uma luva, pois o grande objetivo do método estruturalista, segundo Goldschmidt, por exemplo, é, não mais que outra exegese, explicar a

complexidade das doutrinas filosóficas, contribuindo para a interpretação e a redução da obra mal compreendida à obra mais bem compreendida ([1947] 2014), p.XVIII). Da mesma forma, diria Guéroult, o objetivo das análises estruturais é "esmiuçar os textos difíceis, para tirar da sombra teorias fundamentais somente aventadas que esclarecem todo o resto, e assim fornecer as chaves para uma compreensão perfeita" ([1970] 2015, p.161). Assim, as influências de Guéroult e Goldschmidt marcariam drasticamente a maneira como conheceríamos a história da filosofia:

> o conhecimento da história da filosofia entre nós, realçada por uma convivência universitária com quem melhor representava o padrão adotado, deu-se, pois, por meio da obra de Guéroult e Goldschmidt, de cujo aprendizado resulta uma formação filosófica, acadêmica e intelectual. (Marques, 2007, p.29)

Dentro dessas heranças acadêmicas e intelectuais, fundamentalmente dentro da prática da compreensão da história da filosofia como exercício primeiro de nossa formação com a filosofia na universidade, o "compreender" está subordinado ao "explicar". Diz-nos Guéroult que só seria possível imaginarmos a compreensão sem explicação quando a fantasia sobrepuja o entendimento, ou seja, no momento em que a imaginação viva e impaciente, em vez de se prender nas malhas estreitas de um texto, nele encontra a propulsão para alçar voos das mais variadas indagações. Esse exercício, antes operado pela iluminação do que pela análise, só poderia encontrar a verdade, vez ou outra, pelo feliz acaso. No entanto, como a verdade histórica é o que ela é – o que está em jogo é o verdadeiro e não o falso, o exato e não o novo –, é somente no texto, e não na imaginação, que a filosofia "pretende descobrir a chave do enigma a ela proposto pela obra dos grandes gênios. E esse texto é preciso explicá-lo" (Guéroult, [1953] 1997, p.183).

Entretanto, se em dado momento a explicação/compreensão se situaram nas práticas e contingências do ofício do historiador-filósofo, daquele que restaura sem deturpar os grandes

monumentos filosóficos – em um momento de descrença na possibilidade de se fazer filosofia enquanto criação de sistemas, na mudança do discurso filosófico ante a ascensão do discurso científico na contemporaneidade, na institucionalização e profissionalização da filosofia etc. –, essas mesmas práticas são importadas no cenário brasileiro, menos a pretexto do historiador-filósofo e todo o debate francês em torno da filosofia e história, e mais no encontro com o projeto de modelar as bases de um pensamento filosófico futuro a partir do viés técnico. Nas palavras de Marques: "o aprendizado dessa técnica de leitura e explicação das obras filosóficas era uma etapa de formação intelectual estrita, momento didático que só podia ser recebido passivamente" (2007, p.19).

Tendo essa restrição didática, enquanto recebíamos apaticamente partes dessa herança historiográfica, das práticas do historiador, o pressuposto da compreensão da história da filosofia, cerne de nossa formação filosófica, igualar-se-ia ao exercício técnico de explicação das doutrinas filosóficas. O que significaria conhecer o passado da filosofia, experiência constituinte às origens da filosofia e estratégia então adotada para a formação intelectual de nossas práticas? Significaria estritamente aprender a explicar as doutrinas filosóficas, de modo a compreendê-las perfeitamente, segundo as verdadeiras intenções do autor. Assim como para o historiador-filósofo de Guéroult, nas práticas que aqui se consolidavam não haveria espaços para iluminação e devaneios no exercício de compreensão – ensaios filosóficos são os sintomas a serem curados na realidade brasileira –, mas apenas o reconhecimento explicativo da verdade histórica. Noutras palavras, o objetivo é o senso histórico e, por consequência, a explicação seria ferramenta fundamental exclusiva para mediar o contato e o convívio compreensivo com as genialidades dos filósofos, "fonte perene, geradora incessante de reflexão e de luz" (Guéroult, [1970] 2015, p.160).

À medida que a explicação de textos estruturalista se tornava mais a "'ideologia' do Departamento de Filosofia do que a inspiração mais funda de seus componentes" (Prado Jr., 1988, p.68), nossas práticas analisavam os sistemas filosóficos enquanto

explicitação e discurso (Goldschmidt, [1953] 1970, p.140). Por um lado, analisar o sistema enquanto explicitação significaria que a explicação de texto se concentraria apenas nas próprias razões dos filósofos. Não há nada em sua doutrina que não seja intencional, que não seja calculado e de consciência do próprio filósofo. Em outras palavras, acredita-se que o filósofo escreve seu sistema para se fazer compreender, a ponto de não existir nenhuma causa que a ele não possa ser atribuída. Enquanto Goldschmidt utiliza o termo "explicitação", Guéroult se ancora, no mesmo sentido, no termo "demonstração". Toda filosofia precisa demonstrar a validade de seu pensamento de maneira a se impor à inteligência dos leitores e do próprio filósofo. Assim, embora toda doutrina filosófica tenha tendências, seja uma intuição inicial, seja determinado contexto histórico, sejam questões específicas de uma época – como é o caso da questão do método na modernidade –, o sistema filosófico se desdobra em razões com a pretensão de apresentar seu pensamento em desenvolvimento (Goldschmidt, [1953] 1970, p.140) e não simplesmente traduz algumas intuições primárias ou o pensamento de uma determinada época (Guéroult, [1957] 2007, p.235).

Por outro lado, considerar a filosofia invulnerável à história não seria excluir uma temporalidade própria ao sistema. Segundo Goldschmidt, as filosofias são discursivas, porque as construções de seus dogmas não se constroem de uma só vez, mas progressivamente em tempos e em níveis diferentes, especificamente em um tempo lógico, próprio à racionalidade ([1953] 1970, p.145). Com outras palavras, Guéroult destacaria a sistematicidade fechada das doutrinas filosóficas, instaurando uma totalidade do essencial. Equilibrando-se entre seus aspectos lógicos e arquitetônicos, o sistema filosófico segue uma progressão temporal interna metodológica, de tal forma que os dogmas precisariam ser analisados levando em conta o desenrolar dessa temporalidade. Dessa forma, não teríamos como reduzir a explicação dos sistemas filosóficos à análise dos principais conceitos sem considerar o próprio tempo singular do sistema, tempo lógico característico ao pensamento racional invulnerável à história (Guéroult, [1957] 2007, p.238).

Como consequência dessas duas características da filosofia, lógica (demonstrativa e de explicitação) e arquitetônica, poder-se-ia dizer, então, que a explicação estruturalista dos sistemas filosóficos circunscreve seu exercício na *estrutura* da obra: na reconstrução das articulações do método em ato que, uma vez terminada, define a arquitetura da obra. Temos como exemplo dessa prática o livro *Os diálogos de Platão*: estrutura e método dialético, no qual Goldschmidt tenta reconstruir a estrutura dos diálogos de Platão seguindo as etapas do método dialético:

> O diálogo é a ilustração viva de um método que investiga e que, com frequência, se investiga. Em sua composição, o diálogo articula-se segundo a progressão deste método e compartilha seu movimento. É pelo método que se deve explicar a composição do diálogo ou, mais precisamente, a estrutura filosófica. ([1947] 2014, p.3.)

Na realidade, o que sustenta a história da filosofia estruturalista é a ideia de racionalidade desenvolvida na *Crítica* kantiana. O historiador da filosofia só poderá pensar que os dados das doutrinas filosóficas estão presos à sua estrutura organizadora, ou seja, só poderá falar em verdade intrínseca, porque supõe que o sistemático define o racional em geral: os sistemas serão sempre sistemas da razão (Moura, 1988, p.170). Invulneráveis ao tempo histórico e tendo a estrutura da razão como condição formal daquilo que se constrói nos sistemas filosóficos, as doutrinas são analisadas como amostras do "discurso da própria razão sobre si mesma" (Lebrun, [1970] 2002, p.13). Sendo assim, o estudo da filosofia, pela explicação estruturalista, será a análise das criações que não têm sua origem somente nas ideias do tempo, mas nas tendências constitutivas e permanentes do próprio espírito humano, as quais se manifestam em diferentes formas nas estruturas filosóficas, nos sistemas da razão.

Nesse sentido, não é por acaso que em nossa formação não houve espaços para os manuais que sintetizem a história da

filosofia em ideias gerais, nem tampouco tivemos a oportunidade de estudar os tratados de história horizontal da filosofia. Se as ideias gerais separam os dogmas do seu movimento criador – separam as representações das suas próprias condições de formulação –, nos tratados horizontais as representações são reduzidas ao contexto histórico e às diversas conjecturas da realidade, ofuscando a própria estrutura da doutrina filosófica. Agora, como a realidade fenomênica apreendida pelo sistema filosófico depende da determinação operada pelo sujeito-filósofo, como o objeto empírico é agora uma dada filosofia que já apresenta sua determinação, e porque essa determinação é uma manifestação do espírito que ultrapassa as ideias do tempo, somente no estudo monográfico, estruturalista e paciente das doutrinas filosóficas é que o aprendiz de filósofo conseguirá reconstruir as estruturas constitutivas das doutrinas filosóficas:

> Uma vez que toda filosofia se constitui inteiramente pela combinação de procedimentos de lógica pura e de arquitetônica, colocada em funcionamento em condições variáveis e segundo pressupostos diversos, é apenas pela análise dessas estruturas e de suas imbricações que podemos apreendê-la. Com isso, se justifica certa metodologia da história da filosofia, tendo em vista que esta história é concebida como o que deve dar acesso às realidades espirituais eternamente vivas nos grandes monumentos filosóficos. Este método comanda o estudo monográfico, a descoberta das estruturas constitutivas e das combinações que delas decorrem. (Guéroult, [1957] 2007, p.246)

De fato, apenas com a descoberta e o uso do método estruturalista o leitor se colocará na posição do geômetra aprendiz. Isso porque, segundo Guéroult e Goldschmidt, indo ao encontro dos princípios racionais que originam toda a arquitetônica do sistema a ser analisado, o que a explicação procura evidenciar são as razões pelas quais se tomou este ou outro posicionamento. Isso só será possível na posse do movimento metodológico: só reconstruindo as

etapas progressivas do tempo lógico é que se consegue acompanhar todo o movimento produtor dos dogmas, isto é, que é possível observar os próprios princípios da razão construindo a arquitetura dos sistemas. Assim, "quando se descobre a razão da ordem, ou das vias, ou das combinações adotadas, circulamos pelo monumento filosófico com *a mesma desenvoltura do arquiteto cujo edifício ele desvendou os segredos*" (Guéroult, [1970] 2015, p.165, grifos nossos).

Segundo Guéroult, como a filosofia trata de problemas de ordem universal, as soluções que são criadas constituem-se necessariamente de maneira universal e absoluta. Por se dirigir ao essencial e ao total, a filosofia só pode se organizar de forma sistêmica fechada, pois, quando promove uma demonstração dessa totalidade essencial, precisa criar uma esfera que não deixa fora de si qualquer margem para uma opinião diferente. Nessas condições, toda filosofia, seja ela idealista, realista ou naturalista ou espiritualista, organiza o sistema sob um princípio de totalidade que não pode estar contido em nenhum dado, sendo, assim, necessariamente *a priori*. Ao partir do princípio em direção à diversidade das coisas, *a principiis ad principiata*, a sistematização filosófica se torna cognição *ex principiis*, não *ex datis*. Portanto, na medida em que se consegue explicar o sistema através do método em ato, conseguir-se-á explicar a criação e a evolução dos dogmas dentro do sistema, de acordo com os próprios princípios do filósofo. Só dessa maneira conseguirá compreender/explicar os dogmas como eram aos olhos do próprio autor, realizando, por conseguinte, uma leitura *cognitio ex principiis*. Ou seja, não se trata do aprendizado de uma filosofia (*cognitio ex datis*), pois não são os dogmas que interessam, mas do exercício da razão na aplicação de seus princípios gerais – na reconstrução metodológica dos sistemas[18] (Arantes, 1994, p.123).

De certa forma, como essas práticas guiam nossa formação em filosofia na licenciatura em Filosofia, percorremos a graduação

18. Esse é um ponto que precisaria ser verificado nos próprios escritos de Kant, algo que não temos condições de realizar nos limites deste trabalho.

atrás do objetivo máximo de adquirir um senso histórico, isto é, de desenvolver um conhecimento minucioso da história da filosofia. Sejam as disciplinas temáticas, sejam as tipicamente historiográficas, o que precisamos é adquirir bagagem referencial da história da filosofia como preparação didática para os anseios futuros: ministrar aula no ensino médio. Nesse caso, o conhecimento aprofundado dos clássicos significará desenvolver competências em torno da explicação dos textos filosóficos. Para tanto, vamos nos familiarizando com a história da filosofia, com a técnica da explicação, através da concentração nas monografias e na estratégia de ler "internamente" os autores, sem tanta preocupação com o contexto das obras, tampouco com o juízo material das doutrinas filosóficas. Basta que saibamos explicar corretamente as verdades históricas dos textos. Caso questionemos o sentido de nossas práticas, somos lembrados que a explicação/compreensão das doutrinas filosóficas significará, dentro de nosso projeto formativo, estratégia fundamental de autoconhecimento das condições e dos limites da filosofia, tornando-se "instrumento principal de iniciação à filosofia e, para a filosofia, fonte permanente de inspiração" (Guéroult, [1956] 1968, p.194).

O que presenciamos em sala de aula são palavras de ordem e práticas que se justificam ao redor de um suposto rigor metodológico, próprio ao desafio de se compreender e explicar as engenhosidades filosóficas, de que não sabemos a proveniência e suas razões de ser. Nunca tivemos uma aula de metodologia, de práticas de leitura, que porventura problematizasse ou enunciasse as heranças e os desafios de nossas práticas. Nem sequer sabíamos que existia uma diferenciação entre o historiador-filósofo e o filósofo criador de sistemas. Nunca ouvimos nenhuma argumentação ou apresentação dos motivos pelos quais não poderíamos estudar o texto dos filósofos mais pelo contexto do que "internamente", ou por qual razão não poderíamos extrapolar as linhas do texto analisado. Inclusive, essa leitura interna jamais foi remetida a Guéroult ou Goldschmidt. Essa compreensão só foi possível com a pesquisa que circunscreveu este trabalho. Ora, não seria problemático em

um curso de Filosofia, lugar de muita valorização da qualidade crítica e reflexiva, não existir uma problematização das próprias práticas?

Observando as análises de Goldschmidt e Guéroult, vemos que, apesar do referencial prático, nossas práticas universitárias, salvo algumas exceções, estão muito distantes do modelo. Temos dúvidas se os nossos professores de filosofia sabem discernir por que eles assim ensinam e por qual razão aprenderam da forma que exigem que aprendamos. Talvez, se eles questionassem, tivéssemos a possibilidade de problematizar nossa conjunta herança, importada dessa historiografia francesa. Poderíamos então rever justamente o pressuposto da compreensão/explicação da história da filosofia como via única do ensino e da aprendizagem em filosofia e, por conseguinte, a própria formação do professor de filosofia, problematizando para quais práticas, de fato, essa herança formativa realmente contribui.

Como "o privilégio da análise estrutural dos textos clássicos", "instrumento pedagógico essencial" (Prado Jr., 1988, p.67), formaria as bases de um pensamento filosófico futuro? Como as práticas de explicação e leitura dos textos filosóficos *ad mentem auctoris*, que subsidiam essa relação específica do historiador, poderiam desenvolver aptidões filosóficas dos estudantes e do futuro professor? Afinal, como o pensamento filosófico dará o ar de sua graça, "por acréscimo e ao término de um infindável aprendizado de técnicas intelectuais criteriosamente importadas" (Arantes, 1994, p.160), recepcionadas do âmbito estritamente metodológico, isto é, da descoberta dos manuscritos, a fixação de textos e doutrinas, a metodologia de leitura de explicação de textos? Tendo em vista a segura consciência de que a filosofia se alimenta continuamente de sua história, que é preciso conhecer a história da filosofia por intermédio das práticas do historiador-filósofo e, principalmente, considerando que o "senso histórico, [se faz] agora presente" (Marques, 2007, p.21), a pergunta que fica é: formamos professores e pesquisadores que pensam filosoficamente ou formamos explicadores de textos?

Ao contrário de Arantes (1994), Marques (2007) e Prado Jr. (1988), não sabemos em que medida um método de função asséptica, que reduz a natural inclinação especulativa de cada um, poderia ser uma estratégia de desenvolvimento das potencialidades filosóficas. Por um lado, com essa estratégia, ignorou-se aquilo que era mais potente nessa tradição historiográfica: a discussão metafilosófica, o debate e os problemas entre filosofia e história da filosofia, que foram suprimidos em busca da consolidação técnica com a filosofia. Por outro lado, apesar do suposto caráter provisório dessa formação, ofuscaram-se também os efeitos formativos consonantes às exigências do próprio método. Ora, para dar seguimento a esse projeto propedêutico, teríamos sido modelados para uma atitude acrítica e técnica com a filosofia, cuja estratégia de explicação segundo as ordens da razão exigiria uma atitude de passividade, de ausência de criticidade sobre o texto filosófico. Se relembrarmos as palavras de Goldschmidt, veremos que "o historiador não é, em primeiro lugar, crítico, médico, diretor de consciência: é ele quem deve aceitar ser dirigido" ([1954] 1970, p.147). Não muito diferente é o que nos fala Guéroult, haja vista que o que vale mais na história da filosofia seria exato, o verdadeiro, de forma a assegurar a compreensão íntima. Para tanto, a "história, com efeito, se abstém da polêmica" ([1956] 1968, p.192). Portanto, o que esperar de um exercício formativo filosófico a partir do qual se é modelado para a explicação passiva dos textos, para o esquecimento temporário de suas vocações especulativas, dos problemas do contemporâneo, das suas crenças etc.? Como acreditar que a partir da explicação acrítica nos tornaríamos aptos a pensar filosoficamente o presente?

Embora não concordemos com Arantes (1994, p.19), que reconhece essa estratégia como "vacina contra o vírus do dogmatismo", nossos questionamentos sobre a atitude que se desenvolve concomitantemente com a prática do método se aproximam de seu diagnóstico:

> É que o método incluía uma cláusula restritiva severa, explicitamente enunciada pelo mestre: deixemos a filosofia para os

> filósofos, dizia Goldschmidt, que sem dúvida falava de conhecimento de causa e *grano solis*. Quando muito a filosofia, se viesse, viria por acréscimo. De nossa parte, traduzíamos a lição, abrandando-a numa direção meramente profilática: visto que o mal a prevenir era o dogmatismo precoce, cumpria represar, multiplicando os anos de aprendizagem, a natural inclinação especulativa de cada um. Para alguns, essa abstinência fazia as vezes de teoria. O certo, porém, com raríssimas exceções, é que tanta prudência foi aos poucos se convertendo em franca timidez. Consagrando um mal-estar na cultura local – a vaga sensação de irrelevância que nos assediava –, o método na verdade promovia um sistema de inibições, funcionando ao mesmo tempo como álibi e carapaça protetora. (1994, p.22)

O problema é que toda a construção desse projeto de consolidação do pensamento tecnofilosófico foi fundamentado em um suposto diagnóstico que busca negar veementemente as intuições, os anseios existenciais, qualquer tentativa mais autoral "sem rigor e seriedade", em prol da valorização das habilidades de explicação e compreensão dos textos, adquirida com o senso histórico (Teixeira, 1964, p.211). Mas não só nesse diagnóstico, porque não podemos esquecer dos próprios ofícios do historiador-filósofo, o qual, a fim de compreender um texto, se concentra na explicação da letra, e não na imaginação ou qualquer possibilidade criativa. Dos dois lados, tanto de uma herança historiográfica, que queria evitar os devaneios interpretativos, os ensaios em interlocução com a tradição filosófica, quanto de um diagnóstico da realidade brasileira, que se preocupava com o caráter informal e de pouco rigor acadêmico com a filosofia. Queiramos ou não, sofremos a influência desse diagnóstico até hoje em nossas práticas de ensinar e aprender filosofia. Por certo que muito se adquiriu com a consolidação de uma filosofia universitária, desenvolvendo trabalhos de tradução, de interpretações, de uma expansão do senso histórico. No entanto, essa herança formativa nos limitou também a capacidade criativa, de envolvimento singular que é própria à filosofia e,

principalmente, a atitude crítica ante o presente. Afinal, não nos resta muito mais do que uma prática explicativa com a filosofia rigorosa, mas muito distante da produção e relação não estritamente técnica com a filosofia.

Não seria o momento de questionarmos como os cursos de licenciatura estão formando os professores de filosofia? Enquanto nossos professores se esconderem na tradicionalidade de suas práticas, sob os pressupostos inquestionáveis de seus hábitos, pouco a pouco vamos também nos modelando acriticamente à filosofia. Sem preocupação com os problemas que nos afetam, percorremos um trajeto como aprendizes das doutrinas filosóficas, conhecendo e vivendo, na própria experiência, o que todos os nossos professores consideram que significa ensiná-la e aprendê-la. De um lado, aprendemos que ensinar significa explicar, e tanto faz o filósofo que é explicado, ou a temática a ser ensinada. Mesmo que, a partir de nossas práticas, não saibamos que é a explicação da estrutura que almejamos, do método em ato do sistema filosófico, sabemos que o nosso objetivo é explicar o texto, segundo as verdadeiras intenções do autor. De outro lado, aprender filosofia seria desenvolver uma correspondência compreensiva com aquilo que é explicado. Mesmo que não seja a compreensão dos discursos da razão, busca-se compreender o que os filósofos disseram em seus textos, de tal forma que se saiba, por sua vez, também explicar aquilo que foi compreendido, destacando seus raciocínios, seus principais conceitos, seu método etc. Aliás, somos constantemente cobrados nos trabalhos finais de disciplina e nas provas a comentarmos corretamente o(s) autor(es) estudado(s).

Em síntese, como mostra nosso próprio Projeto Pedagógico, ser professor de filosofia é formar-se para possuir uma técnica de "explicação de texto", habilidade não só utilizada na elaboração de comentários originais, como também crucial para mediar o acesso aos monumentos filosóficos. Espera-se que, depois de quatro a cinco anos de licenciatura em Filosofia, o professor de filosofia saia "familiarizado com a técnica de explicação de texto", a qual se transforma também em "privilegiado instrumento do

ensino de filosofia do 2º grau" (Unesp, [s/d, s/p]). Ora, o que nos outorgaria o título de docentes em filosofia senão a competência conferida pela possibilidade de explicar verdadeiramente, em seu sentido exato, os textos dos grandes filósofos e de, assim, propiciar a formação de nossos estudantes (Brasil, 2006, p.36)?

Do mesmo modo que nos habituamos a acreditar que a compreensão da história da filosofia constituiria o cerne das práticas de ensinar e aprender filosofia, ensinaremos filosofia no ensino médio sujeitados por esse pressuposto, de tal forma a crer que só a partir do conhecimento da história da filosofia poderá o estudante refletir sobre suas próprias questões. Nessa direção, cabe lembrar os apontamentos de Leopoldo e Silva, para o qual "a discussão de temas filosóficos sem o recurso à história da filosofia não resulta em aprendizado e envolve o risco de se permanecer no 'livre pensar'" (1986b, p.160); os apontamentos das *Ocem*: "o ponto de partida para a leitura da realidade é uma sólida formação em História da Filosofia, mesmo que não seja esse o ponto de chegada" (Brasil, 2006, p.32); ou ainda a própria estratégia do Caderno do Professor e Caderno do Aluno, que encontra na tradição filosófica a possibilidade de amalgamar as ideias ainda particulares, como as questões éticas e políticas de nossa temporalidade, aos pontos fixos dos clássicos.

Desde esse lugar-comum, sabemos que, enquanto professores, jamais poderemos ensinar um corpo de conhecimento para nossos alunos sob o nome de filosofia. Ao contrário das outras disciplinas, na filosofia não existiriam um inventário de soluções e propostas que supostamente tenham triunfado no devir da filosofia, de maneira a marcar a progressão da filosofia no tempo. Não há uma situação atual em filosofia, porque todos os sistemas filosóficos permanecem ainda válidos para as práticas de ensinar e aprender filosofia. Isso significa que não podemos transformar o ensino de filosofia num conjunto de respostas elaboradas pelos filósofos, análogas aos conhecimentos cristalizados nas disciplinas científicas, de modo a responder ou pensar questões do presente, como já nos informa Leopoldo e Silva:

> O tratamento exclusivamente "argumentativo" da Filosofia é uma tentativa de encontrar nela um análogo da positividade científica: assim como nas ciências há conhecimentos objetivamente indiscutíveis, a Filosofia seria um repositório de argumentos, alguns válidos e portanto intemporais. (1993, p.802)

Ser professor de filosofia, dentro de nossa herança formativa, é desenvolver suas práticas de tal forma que a presença da filosofia em sala de aula seja mais pelo desenvolvimento/familiarização com uma *forma* de pensamento do que pela apreensão de conteúdos (Brasil, 2002, p.334; 2006, p.23-4). Caso contrário, nossas práticas entrarão em contradição com a própria natureza reflexiva da filosofia. No entanto, apesar da impossibilidade de encontrar na filosofia um análogo da positividade científica, Leopoldo e Silva e as diretrizes curriculares mostram que a filosofia ocupa na estrutura escolar uma posição semelhante à das outras disciplinas, porque, no nível do seu ensino, "há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há sobretudo uma terminologia específica a ser desenvolvida". A única diferença, porém, é que o ato de "ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo da filosofia" (Leopoldo e Silva, 1992, p.163). Em outras palavras, ao longo da história da filosofia existiriam conceitos, atitudes e métodos a serem explicados, funcionando como ancoragem às práticas de ensinar e aprender filosofia na educação básica. E tendo na figura do professor o responsável por articular os roteiros programáticos e a explicação da história da filosofia.

Nesse caso, não dá para negar que "a história da filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino de Filosofia [...] não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários" (Brasil, 2006, p.27). No que se refere à leitura dos textos filosóficos, os *PCN*, as *Ocem* e Leopoldo e Silva falam da leitura "interna" dos textos, resgatando a necessidade das fontes primárias e do trabalho com os próprios textos, central ou referencialmente. Segundo Leopoldo e Silva,

mesmo ao não se ignorar a tremenda dificuldade nas leituras dos textos filosóficos, não há como fugir de sua necessidade:

> Se quiser proporcionar ao aluno uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores tratados e dos diferentes estilos de reflexão, coisas que só de forma um tanto abstrata são apreendidas através da leitura de manuais de história da filosofia. Cabe ao professor recortar os textos de maneira a proporcionar uma compreensão mínima do assunto tratado, balanceando este recorte com os critérios da viabilidade didática e da importância estratégica dos textos. (1986b, p.161)

No entanto, essa prática de leitura, típica de uma formação estruturalista, não tem condições de acontecer na educação básica, pois em que medida conseguiríamos propiciar uma leitura precisa e contextualizada dos textos filosóficos de tal forma que os estudantes possam compreender a lógica interna de cada filósofo e sua relação com a história da filosofia nas condições materiais que a disciplina possui – duas horas semanais, descontinuidade curricular, salas abarrotadas de estudantes etc.? A princípio, já parece equivocada a apropriação de práticas que materialmente não tenham condições de serem desenvolvidas na educação básica. Mas o problema não estaria só nas estruturas da educação básica, nas relações institucionais. Isso porque, mesmo que em condições ideais conseguíssemos colocar em prática a totalidade de nossas práticas universitárias, não veríamos como elas possibilitariam uma familiarização com o pensamento filosófico de tal forma a ordenar os pensamentos dos estudantes e ajudá-los a pensar seu próprio presente. Ora, como um professor de filosofia formado dentro das práticas explicativas acríticas conseguiria estabelecer *outra* relação com a filosofia a não ser a de explicar, se não os textos clássicos – pelas condições de possibilidades da educação básica –, mas os manuais, os trechos de textos, o material didático, em suma, a história da filosofia? Como esperar que, dessas práticas passivas com a explicação, poderíamos levar nossos estudantes a ter *outra* relação

com a filosofia a não ser de conhecimento sobre a história da filosofia? Seria pertinente exigir dessa herança historiográfica os objetivos de pensar o presente em interlocução com a tradição filosófica, como requerem os *PCN*, as *Ocem*, o Currículo do Estado de São Paulo e Leopoldo e Silva?

O problema é que, quando esses documentos oficiais se apropriam da herança estruturalista, eles adicionariam aspectos negligenciados pela prática estruturalista no Brasil: a crítica e a reflexão, a partir dos clássicos da filosofia, sobre a realidade contemporânea (Pimenta; Pimenta, 2011, p.15). Vemos, assim, um duplo erro dos documentos oficiais: (1) apropriar-se de uma herança que seria impossível materialmente de se construir em sala de aula; (2) apropriar-se de uma herança sem sequer problematizar seus efeitos na contemporaneidade, no caso, suas reais possibilidades de atingir os objetivos de pensar filosoficamente o contemporâneo. Uma terceira possibilidade seria uma diretriz oficial não pensar em práticas dentro da própria constituição disciplinar da filosofia no ensino médio.

Todavia, o problema não estaria estritamente nesses documentos. Somos produtos de uma formação de professores de filosofia que não atendem a demanda dos documentos oficiais, distanciando, cada vez mais, a universidade e a educação básica. Uma experiência que elucida esse problema é o nosso estágio docente do mestrado na disciplina Estágio Supervisionado II,[19] na medida em que ele nos mostra as deficiências de nossa formação diante dos objetivos de se pensar o presente, como requerem os documentos oficiais. Essa disciplina, ministrada no último ano da

19. Essa disciplina é ministrada para os alunos do quarto ano de licenciatura em Filosofia. Uma sequência da disciplina Estágio I – cuja ideia é investigar e problematizar as práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio, dedicando-se a um estudo maior da legislação, das diretrizes oficiais –, no Estágio II o objetivo é dar condições de transformar a sala de aula em lugar de experimentação coletiva do ofício docente. Para tanto, divide-se toda a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, de maneira a analisar a experimentar o próprio currículo e se experimentar na prática docente em companhia da turma.

licenciatura em Filosofia da Unesp, foi trabalhada, primordialmente, a fim de propiciar a experiência de cada aluno ministrar uma aula de filosofia para a própria turma, seguindo as situações de aprendizagem do material didático do Currículo do Estado de São Paulo, de modo a tensionar suas práticas. Ao longo da disciplina, quando trabalhávamos todo o material (1º ao 3º ano do ensino médio), três pontos nos chamaram a atenção. Em primeiro lugar, a reprodução, dentro dos limites da situação proposta, pelos alunos das práticas em que foram formados e a ausência de qualquer questionamento quanto a isso. Não só os alunos repetiam as práticas de seus professores como não sabiam por que ensinavam filosofia assim. Praticamente, tentavam alcançar os objetivos da situação de aprendizagem, a reflexão de algum tema ou questão, à luz da explicação de algum conceito da história da filosofia. Em segundo lugar, o mais sintomático foi a percepção de que esses futuros professores, acostumados às suas práticas explicativas, não explicavam as ordens das razões dos filósofos estudados, mas os textos que não possuem a estrutura sistemática: explicavam, assim, os manuais, os livros didáticos, algum texto de comentário, a própria situação de aprendizagem etc. Como não se tinha a mínima possibilidade de ler os textos clássicos, já que o tempo para desenvolvimento da aula era similar àquilo que seria proposto à realidade de ensino, acabava-se por adaptar a explicação a outros tipos de textos.

O terceiro ponto, que de certa forma resulta nos dois primeiros, é que, como não aprendemos a ser críticos na leitura explicativa da história da filosofia, não exercitamos na licenciatura a capacidade de crítica e de pensamento, nossas práticas de ensinar e aprender filosofia eram reduzidas à explicação e à compreensão da história da filosofia. Ora, não fomos estimulados a questionar o próprio conteúdo do que era explicado pelos nossos professores; afinal de contas, ler e explicar um texto filosófico não tem relação com as possibilidades materiais das doutrinas filosóficas. Ou seja, não vivenciamos em sala de aula práticas que estabeleciam um vínculo problemático com a história da filosofia e com os problemas filosóficos. Por outro lado, nossos professores nem sequer haviam

problematizado suas próprias práticas em sala de aula, como se a única maneira possível de se relacionar com a filosofia fosse a partir dessa perspectiva explicativa/compreensiva. Por incrível que pareça, em sua grande maioria, as aulas de filosofia eram esvaziadas de quaisquer possibilidades de pensamento das questões do presente, seja o próprio ofício do professor de filosofia, sejam as condições de se fazer filosofia na atualidade, sejam os próprios métodos de leitura do texto filosófico. Mas, afinal, o que esperar de "técnicos que sabem muito bem compreender a estrutura interna de um texto, mas não sabem se interrogar sobre o que estão lendo, não têm opinião sobre o que leem"? (Pimenta; Pimenta, 2011, p.19).

Nessa mesma direção caminha a crítica do professor Terra, em sua aula inaugural do curso de Filosofia da USP. Para ele, a graduação em Filosofia, da maneira como está, não fornece nenhuma condição para que os graduandos pensem o presente. E como os graduandos, futuros professores, não aprenderam a pensar as questões que os afligem no cotidiano, por consequência, também não conseguirão pensar com seus estudantes os problemas que os afligem em sala de aula.

> Com a volta da filosofia para o secundário, a questão torna-se mais presente. Teria alguma relevância, que os estudantes do secundário decorem alguns sistemas filosóficos, sem vínculo com as questões filosóficas tal como são formuladas hoje? A grande maioria dos alunos formados por este Departamento não tem a menor condição de formular filosoficamente as questões éticas, políticas, científicas ou artísticas da atualidade. Que tipo de professores serão? (Terra, 2010, p.34-5)

Se a atitude que se desenvolve nos cursos de Filosofia não é de crítica, mas de compreensão, muitas vezes, passiva, acreditamos que dificilmente o professor de filosofia adquirirá recursos para fazer uma reflexão do presente com seus alunos. Formados por explicadores de textos e para sermos explicadores de textos, transformamo-nos em professores que não sabem fazer da sala de aula o

lugar de reflexão e problematização filosófica do presente. Ora, uma prática explicativa e acrítica da filosofia só terá condições de estimular, em sala de aula, um exercício de compreensão e explicação acrítica da filosofia. E, tal como o que nos faz ser professores de filosofia na atualidade é o conhecimento sobre a história da filosofia e a capacidade de explicá-lo para nossos estudantes, esses mesmos estudantes serão assim modelos nas aulas de filosofia, desenvolvendo-se nos mesmos exercícios de seus professores. Serão, então, detentores de conhecimentos sobre a história da filosofia, porém, terão empobrecidas suas capacidades de pensar filosoficamente o presente. Ou seja, a disciplina de Filosofia continuará a ocupar na escola, como nos disse uma estudante na época do Pibid, "as aulas em que se falam dos filósofos", e não o lugar em se pensa o presente em interlocução com a tradição filosófica.

Considerações finais

Os primeiros traços deste trabalho começaram a ser desenhados em 2012, no segundo semestre de graduação, momento em que tivemos a oportunidade de sermos bolsistas Pibid. Nosso grande objetivo era preparar os estudantes para sua realidade, de forma que problematizassem determinadas questões, vivências e práticas culturais à luz da filosofia, como exige o Currículo do Estado de São Paulo. Tínhamos como estratégia construir a disciplina na aquisição de conhecimentos da história da filosofia, fundamentalmente explicando alguns aspectos das doutrinas filosóficas ante as situações de aprendizagem do material didático. Embora não esperássemos uma complexidade reflexiva em sala de aula, a impressão era que nossas aulas, por vezes, não atingiam os objetivos almejados, pois não criariam condições mínimas para que os estudantes, em interlocução com a filosofia, se dobrassem filosoficamente sobre o presente. Entretanto, na época, era difícil seguir essa linha de problematização: a compreensão da história da filosofia parecia-nos passo fundamental antes de quaisquer possibilidades de reflexão filosófica. Afinal, como os estudantes poderiam aprender a pensar filosoficamente as questões de seu tempo sem conhecer com afinco a história da filosofia? Talvez fosse questão de tempo, consequência do próprio processo de familiaridade com a filosofia.

Quem sabe mais tarde os alunos, depois de conviver e se dedicar ao conhecimento da história da filosofia, não conseguissem ampliar sua potência de reflexão filosófica.

Se naquele momento não tivemos condições de dar densidade àquela experiência, seríamos confrontados, no decorrer dos anos, pela participação ativa de nossos colegas em sala de aula. O diagnóstico compartilhado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos de Ensino de Filosofia era que as práticas que havíamos definido como um processo necessário à filosofia constituía o próprio limite da disciplina na realidade escolar. Nessa direção, argumentava-se que a compreensão da história da filosofia seria insuficiente para exercitar um pensamento do presente em interlocução com a tradição filosófica, pois o que, de fato, se construía em sala de aula só possibilitava a aquisição referencial de alguns conhecimentos *sobre* a história da filosofia. No entanto, talvez o mais interessante do diagnóstico era verificar que os problemas do exercício formativo com a filosofia ultrapassavam as contingências da disciplina na educação básica. Isso porque nossas aulas não estariam limitadas estritamente pela estratégia então adotada pelo Currículo do Estado de São Paulo e seu material didático, mas também pelas práticas que atravessavam nossas relações com a filosofia. Afinal, fora das redomas da escola, conseguiríamos estabelecer *outra* relação com a filosofia, a não ser um exercício de compreensão da história da filosofia?

Até então, a rotina hegemônica da filosofia universitária não nos chamara atenção. Nunca havíamos questionado o processo formativo de que fazíamos parte e suas possibilidades ante o ofício de ser professor de filosofia da educação básica. Aliás, estávamos até nos acostumando com o árduo caminho a ser percorrido em direção à filosofia: os padrões das aulas em que se explicavam/compreendiam os textos filosóficos, a exigência da aquisição de referências clássicas, desde os consagrados filósofos até outras produções culturais, como a pintura, as artes, a literatura etc.; a necessidade de aprender outras línguas para futuras leituras no original. Mas o que justificaria ensinar e aprender filosofia daquela maneira e não de

outra? Por que tanto o Currículo do Estado de São Paulo quanto o curso de Filosofia se apoiavam nessas práticas, se, aparentemente, os exercícios com a filosofia não nos possibilitavam o desenvolvimento de um pensamento filosófico em sala de aula?

Ora, por suspeitarmos que o curso de Filosofia da USP constituía modelo para o curso da Unesp e como as práticas de nossa formação convergiam com as enunciações do Currículo do Estado de São Paulo e de seu material didático, mesmo que essas últimas práticas estivessem inseridas no contexto da educação básica e de seus objetivos, apostaríamos, assim, na influência da herança uspiana em ambas as realidades. Quando pensamos nessa hipótese, não só a elaboramos porque muitos de nossos professores realmente foram formados no bojo uspiano, mas também porque reconhecemos as influências desse modelo no cenário brasileiro, servindo, assim, como um possível paradigma a outras condutas universitárias com a filosofia (USP, 2017, p.9).

Dada nossa hipótese, e com o objetivo de identificar a herança que sustentava as práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio e de nossa própria formação, voltamo-nos aos documentos oficiais, tal como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Neles verificamos a tentativa de construção de um modelo disciplinar filosoficamente "neutro", com um núcleo comum a todas filosofias. Esse núcleo era construído sob a imagem da filosofia como uma disciplina reflexiva, no caso, uma atividade que investiga as próprias possibilidades do pensamento, assim como questiona as "ideologias" instauradas na realidade (Brasil, 2002, p.330-1; 2006, p.21). Essa qualidade reflexiva seria somada à constituição histórica da filosofia, isto é: a conexão imanente que toda doutrina filosófica estabelece ante a tradição, discutindo e debatendo teses, construindo novos problemas etc.

Em razão da "natureza" da filosofia, o valor de suas práticas na escola seria teoricamente mais justificada no exercício de reflexão, no movimento do pensamento, do que propriamente no conteúdo/objeto que é estudado e aprendido. Não há um corpo de

conhecimentos desenvolvido pelas reflexões filosóficas, nem mesmo objetos de estudo que necessariamente precisariam ser estudados. Por exemplo, uma reflexão não adquire a qualidade filosófica somente por lidar com determinados conteúdos filosóficos, ao exemplo da filosofia de Platão, ou os problemas éticos, políticos etc. Ou ainda, não há doutrinas filosóficas específicas a serem estudadas. De fato, o aspecto formativo mais importante seria familiarizar-se com um modo de pensar, no caso, filosófico. Porém, essa condição peculiar da disciplina não evitaria a necessidade de o processo de familiarização ocorrer mediante o conhecimento da história da filosofia, isto é, na apropriação de referências filosóficas (Brasil, 2002, p.335; 2006, p.27, 30-1).

Concordávamos que a filosofia mais se aproxima do exercitar do que propriamente da posse de determinados conhecimentos, de técnicas e métodos. Mas o que justifica a pressuposição de que a familiarização com o modo de pensar filosófico só poderá ser desenvolvido a partir da compreensão da história da filosofia? Como do trabalho de aquisição de referências na história da filosofia, centralizado nos textos filosóficos, poderemos contribuir filosoficamente com a formação do educando, se o objetivo não é o conhecimento da história da filosofia em si, mas a compreensão visando a uma reflexão do presente? Como em nossas experiências coletivas em sala de aula e, em nossa própria formação, essa estratégia não parecia ser tão eficiente para levar aos objetivos almejados, e pela maneira como essas propostas justificavam a disciplina de filosofia no ensino médio, suspeitávamos que essas práticas eram produtos de uma herança, da qual os documentos se apropriaram, impondo-a como estratégia única à disciplina filosófica. Por mais que não se queira, não se pode ensinar filosofia com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica; sempre se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspectivas ou condições filosóficas. Ora, não estaria esse núcleo comum a todas as filosofias, essa orientação geral do currículo de filosofia supostamente filosófico em si mesmo, ancorado em determinadas imagens e pressupostos do que seja filosofia ou de um paradigma que condicionaria aquilo

que poderia ser considerado filosoficamente válido ou não a essa estratégia?

Nesse sentido, a continuidade de nosso estudo nos levou a perceber que essas práticas tinham um paradigma bem específico, próprios de uma herança historiográfica francesa. O que nos permitiu tal associação foram os textos de Leopoldo e Silva, professor da USP, apropriados pelos documentos para referenciar aquilo que era posto como filosófico para a disciplina. Apesar de seus textos aprofundarem algumas práticas postuladas pelos documentos, eles não eram suficientes para justificar a constituição da disciplina ante as práticas elencadas. Muitas relações com a filosofia e seu ensino estavam pressupostas em conceitos não explorados, mas que eram dados como evidentes e, de certa forma, inquestionáveis. O que levaria Leopoldo e Silva a pensar a disciplina de filosofia naquelas condições? Provavelmente sua herança formativa. Assim, Leopoldo e Silva cumpriu a função específica, em nossa estratégia de investigação, de ligar as práticas da disciplina de filosofia postuladas pelos documentos oficiais e, por consequência, muitos de nossos hábitos formativos na licenciatura em Filosofia, a uma tradição de pensamento que se consolidou no Brasil: a filosofia uspiana.

De Leopoldo e Silva nos encaminhamos para os patronos dessa herança: Martial Guéroult e Victor Goldschmidt. Lê-los foi fundamental para entendermos algumas de nossas práticas disciplinares e, fundamentalmente, para começarmos a descortinar os motivos pelos quais a história da filosofia constituía o único caminho para a educação filosófica, independente de se a realidade era a educação básica ou universitária. Desde os primórdios da filosofia, diria Guéroult, há um vínculo substancial, uma necessidade original, de comparação e antagonismo entre as reflexões filosóficas do presente e os sistemas filosóficos do passado, o que traria o aspecto histórico à disciplina de filosofia. Esse retorno, além de trazer a historicidade à atividade filosófica, seria também uma oportunidade de inspiração, de encontrar no passado o alimento às filosofias do presente. Ora, nas palavras de Maugüé, os clássicos são como as

estrelas fixas do céu que guiam as investigações filosóficas no presente, de tal forma que o começo de toda filosofia é o conhecimento do passado.

Porém, mesmo que essa tese factual do passado filosófico como fonte de inspiração às reflexões filosóficas encontre suas marcas em Hegel, em nossas práticas a herança que nos atingia negava fundamentalmente a noção de progresso em filosofia. De fato, os sistemas filosóficos são fontes eternas de inspiração. No entanto, se para Hegel só o verdadeiro se mantinha atual no progresso da filosofia, em nossa tradição historiográfica qualquer filosofia, esteja ela entre as mais antigas ou entre as mais contemporâneas, permaneceria potente à atualidade e à iniciação filosófica. Isso porque os sistemas filosóficos são necessariamente constituídos por um equilíbrio lógico e arquitetônico, cuja qualidade essencial lhe garantia liberdade e emancipação ante a história e a noção de um progresso de verdades. Amparada fundamentalmente no viés kantiano de racionalidade, essa tradição historiográfica condiciona o valor eterno de cada filosofia à característica arquitetônica e lógica do sistema e não propriamente aos juízos materiais elaborados. Em outras palavras, como cada filosofia instaura sua própria realidade, a única verdade possível está contida em sua estrutura, de tal forma que seus dogmas não podem ser analisados como partes menores de uma progressão continuada entre o passado e o presente: não há um tempo em filosofia, mas diversas temporalidades lógicas independentes em si (Moura, 1988, p.170; Arantes, 1994, p.123; Lebrun, [1970] 2002, p.13).

Nesse sentido, podemos dizer que em nossas práticas, herdadas da história filosofante da filosofia, encontraríamos nos sistemas filosóficos a fonte de inspiração eterna para as reflexões do presente porque são manifestações e tendências do espírito humano, amostras do discurso da razão sobre si mesma. Na medida em que se conhecem as doutrinas filosóficas, estuda-se a própria estrutura da razão, seus limites e possibilidades. Então, por qual motivo o passado filosófico alimentaria as reflexões do presente? Por que o conhecimento da história da filosofia seria considerado o

principal instrumento à iniciação filosófica? Pois conhecer o passado filosófico significaria uma estratégia de conhecer a si mesmo, conhecer as próprias facetas da razão.

Contudo, as doutrinas filosóficas precisam ser interpretadas a partir de uma metodologia de leitura específica, que de certa forma garanta a autenticidade dos sistemas, preservando o equilíbrio lógico-arquitetônico das estruturas (Goldschmidt, [1947] 2014, p.XVII; Guéroult, [1970] 2015, p.169). Sendo a estrutura nada mais do que a inversão do método em ato no sistema filosófico, e como essa estrutura está contida estritamente no texto, somente uma leitura adequada, atenta às malhas do texto, seria capaz de proporcionar o contato efetivo com as doutrinas filosóficas. Daí toda a construção metodológica dos primeiros textos estudados de Guéroult e de Goldschmidt. O que é a lógica interna senão a estratégia de reconstruir as linhas, o movimento discursivo, que tecem a estrutura filosófica? O que explicaria a pouca relevância do contexto das doutrinas filosóficas a não ser essa própria lógica interna e a transformação das filosofias como objeto empírico, cujas determinações dependem estritamente do próprio filósofo? Isso supostamente justificaria por que se estudar filosofia na leitura dos clássicos de preferência no original, e não na leitura de manuais ou tratados panorâmicos. Assim, é só depois de considerar as doutrinas filosóficas em sua qualidade de discurso crítico, reconstituindo as estruturas filosóficas à leitura explicativa do tempo lógico de cada sistema, que o aprendiz de filósofo se coloca na posição de geômetra aprendiz e aprende supostamente a filosofia, não historicamente, mas através dos princípios da própria razão, isto é, por meio da *cognitio ex principiis* (Goldschmidt, 1982, p.125-6 apud Arantes, 1994, p.122).

No entanto, enquanto na França as práticas do historiador-filósofo são construídas desde um contexto em que predomina a profissionalização da filosofia, de um debate em torno dos problemas constituintes entre a filosofia e a história, de uma ascensão do discurso científico em oposição ao declínio do discurso metafísico, no Brasil, tais práticas são recepcionadas com uma preocupação

estritamente metodológica: a descoberta dos manuscritos, a fixação de textos e doutrinas, a metodologia de leitura e interpretação dos sistemas a partir de uma postura de leitura de explicação de textos (Marques, 2007, p.19). E, embora toda a justificativa girasse em torno da aquisição de um senso histórico, supostamente necessário para equilibrar o surto diletante do pensamento brasileiro, a ideia de que a filosofia dará o ar de sua graça, "por acréscimo e ao término de uma infindável aprendizado de técnicas intelectuais criteriosamente importadas" (Arantes, 1994, p.160), não nos parece ser realmente condizente com as expectativas de uma educação filosófica.

Na realidade, a fim de privilegiar o envolvimento técnico e acadêmico com a filosofia, ofuscou-se todo o debate filosófico que estava vinculado às práticas do historiador-filósofo na França e, com ele, a oportunidade de também se discutir o que se apropriava enquanto tradição. Os textos de Guéroult e Goldschmidt eram lidos como receituários metodológicos e não como problemas entre filosofia e história. Por outro lado, ao se concentrar apenas nos aspectos metodológicos da prática do historiador, a atitude extremamente estimulada foi a de leitor passivo, que não se pode ser crítico, nem julgar e problematizar, a princípio, aquilo que é lido.

Formados sob a tutela dessa herança, indagamos de que maneira o professor de filosofia, constituído por práticas de atitude acrítica, conseguiria realmente pensar o presente com seus estudantes? Como esperar que da explicação/compreensão de textos teríamos experiências formativas para pensar o presente dentro da sala de aula? Se não fomos exercitados, dentro da universidade, a pensar nossos próprios problemas e a conjectura em que vivemos, mas a explicar os textos, seria muito difícil conseguirmos ter outra postura e estabelecer outras práticas na educação básica. Assim, ao mesmo tempo que cabe problematizar a nossa formação como professores de filosofia – que não prepara seus futuros docentes para as exigências de seu ofício –, não poderíamos esquecer a responsabilidade dos documentos oficiais – que se apropriaram de uma tradição cujos objetivos e viabilidade são diferentes dos almejados para legitimar as práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio.

Portanto, se a presença da filosofia na educação básica foi principalmente justificada a partir de sua importância crítica e reflexiva, oportunidade potente à formação dos estudantes, quais seriam, de fato, as reais possibilidades de um ensino de filosofia construir um exercício de pensamento do presente se suas práticas estão concentradas no exercício da explicação/compreensão da história da filosofia? Continuaremos a esperar que, algum dia, os futuros professores ou estudantes da educação básica consigam pensar filosoficamente sem serem exercitados para tanto, adquirindo apenas um conhecimento *sobre* as doutrinas filosóficas? Enquanto esperamos o dia D, mantemos vivo não só o pressuposto que condiciona a "certidão de nascimento" do pensamento filosófico na atualidade ao conhecimento técnico da história da filosofia, mas o pressuposto de que os professores serão, com a gama de suas práticas estritamente técnicas, um dos agentes da transformação social pela educação, mesmo que tal pressuposição não passe, muitas vezes, de uma abstração que vai na contramão do que acontece em sala de aula.

O bacharel em Filosofia é profissional capacitado ao trabalho de docência e pesquisa no ensino superior, plenamente habilitado para o trabalho intelectual, desenvolvendo ensaios cuja característica é a originalidade da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica. Igualmente familiarizado com a técnica da "explicação de texto", tornando-a privilegiado instrumento do ensino da Filosofia no 2º grau, o licenciado deverá, também, promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das ciências e das artes.

(Unesp, *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia*)

Referências bibliográficas

ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de Ultramar*: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. Lei Federal n.11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Ciências Humanas e suas tecnologias (*Ocem*). Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

______. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC; Semtec, 2002.

______. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n.3/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário*

Oficial, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Filosofia. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

CÂNDIDO, Antonio. A importância de não ser filósofo. *Discurso*, São Paulo, n.37, p.7-16, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Texto e contexto: a dupla lógica do discurso filosófico. *Cadernos Espinosanos*, v.37, p.15-31, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2017.139500>. Acesso em: 20 out. 2018.

GARCIA, Amanda Veloso; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino da Filosofia. *Filosofia e Educação*, v.4, n.1, p.46-63, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635437/3230>. Acesso em: 7 jul. 2018.

GIANNOTTI, José Arthur. Sobre o trabalho teórico. *Trans/Form/Ação*, Marília, SP, v.1, p.25-36, 1974. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v1/v1a02.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. Trad. Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. 2.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

_____. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. Trad. Oswaldo Porchat. In: *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. p.139-47.

_____. Remarques sur la méthode structurale en Histoire de la Philosophie. In: *Écrits*. Paris: Vrin, 1984. p.242-6.

_____. *Os diálogos de Platão*: estrutura e método dialético. Trad. Dion Davi Macedo. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, [1947] 2014.

GUÉROULT, Martial. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. Trad. Pedro Jonas de Almeida. *Trans/form/ação*, São Paulo, v.30, n.1, p.235-46, [1957] 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000100016>. Acesso em: 5 nov. 2018.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. *Revista de História*, São Paulo, v.37, n.75, p.189-211, [1956] 1968. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128471/125316>. Acesso em: 6 abr. 2018.

______. *Spinoza*. t.I: Dieu. Paris: Aubier-Montaigne, 1968. [Éthique, I.]

______. O método em história da filosofia. Trad. Nicole Alvarenga Marcello. *Sképsis*, Brasília, DF, ano VIII, n.12, [1970] 2015. Disponível em: <http://philosophicalskepticism.org/wp-content/uploads/2015/09/O-m%C3%A9todo-em-hist%C3%B3ria-da-filosofia-1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

______. Prólogo a Descartes segundo a ordem das razões. Trad. Marcelo Kosh; Sílvio Rosa Filho. *Dissenso*, São Paulo, n.1, p.181-7, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105041/103784>. Acesso em: 1º mar. 2019.

LEBRUN, Gérard. *Kant e o fim da metafísica*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1970] 2002.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Filosofia e educação? In: NETO, Henrique Nielsen (org.). *O ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986a. p.111-4.

______. História da filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen (org.). *O ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986b. p.153-62.

______. Por que filosofia no segundo grau? *Estudos Avançados*, São Paulo, v.6, n.14, p.157-65, 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100010>. Acesso em: 1º mar. 2019.

______. Currículo e formação: o ensino da filosofia. *Síntese: nova fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, p.797-806, 1993. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1301>. Acesso em: 1º mar. 2017.

______. Pesquisas no Departamento de Filosofia . *Estudos Avançados*, São Paulo, v.8, n.22, p.305-14, 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9714>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. *A escola francesa de historiografia da filosofia*: notas históricas e elementos de formação. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. Notas sobre a disciplina "História da Filosofia" no Brasil. *Cadernospetfilosofia*, Curitiba, n.13, p.11-24, 2012.

MARTINS, Clélia Aparecida; IVANOV, Andrey. Entrevista com o professor Franklin Leopoldo e Silva. *Trans/Form/Ação*, Marília, v.36, n.1, p.239-66, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000100013>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v.4, fasc.IV, p.642, 1955.

MOURA, Carlos, Alberto Ribeiro de. História *stultitiae* e história *sapientiae*. *Discurso*, São Paulo, v.17, p.151-72, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1988.37935>. Acesso em: 15 out. 2018.

NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2000.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. *Dissenso*, São Paulo, n.2, p.131-40, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105216/103944>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Prefácio introdutório de "A religião de Platão". In: GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

_____. *Vida comum e ceticismo*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIAIA, Gregório. Prefácio. In: MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. *A escola francesa de historiografia da filosofia*: notas históricas e elementos de formação. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

PIMENTA, Alessandro. O ensino de filosofia no Brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva. *Cadernos Fucamp*, Monte Carmelo, v.6, n.6, 2007.

______; PIMENTA, Danilo. O ensino de filosofia e o ato de filosofar. *Evidência*, Araxá, v.7, n.7, p.13-24, 2011.

PINTO, Silmara Cristiane et al. Ensino de filosofia em espaços não formais: notas de uma experiência. *Educação*, Santa Maria, v.40, n.3, p.657-70, set.-dez. 2015.

PRADO JR., Bento. As filosofias da Maria Antônia (1956-1959) na memória de um ex-aluno. *Maria Antônia*: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988. p.66-81.

______. Em memória de Lívio Teixeira. *Discurso*, São Paulo, v.5, n.6, p.5-7. 1975. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37782/40509>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ROSA, Moraes Sara. Aprendizagem filosófica, signos e afecções. *Filogênese*, Marília, v.6, n.1, p.144-55, 2013. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/sararosa.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

______. *Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica*: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

______; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia na contramão*. In: TOMAZZETI, Elisete Medianeira (org.). *Ensino de filosofia*: experiências, problematizações e perspectivas. 1.ed. Curitiba: Apris, 2015. p.89-103.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*: Ciências Humanas e suas tecnologias. Coord. geral Maria Inês Fini; coord. área Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>.

______. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo*. Caderno do Professor, Filosofia. Ensino Médio. 1ª série. v.1. Nova edição. São Paulo: MEC, 2014-2017.

______. *Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo*. Caderno do Professor. Filosofia. Ensino Médio. 2ª série. v.1. Nova edição. São Paulo: MEC, 2014-2017.

SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos Santos. Maria Antônia: uma certa geração da Faculdade de Filosofia. Entrevista de José Arthur Giannotti. In: PRADO JR., Bento. *Maria Antônia*: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988. p.44-9.

SOUZA, Gilda de Melo. A estética rica e a estética pobre dos professores franceses. *Discurso*, São Paulo, n.9, p.9-30, 1978.

TEIXEIRA, Lívio. Quelques considérations sur la philosophie et l'étude de l'histoire de la philosophie au Brésil. In: *L'Histoire de la Philosophie*: ses problèmes, ses méthodes. Paris: Fischbacher, 1964.

TERRA, Ricardo. Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar. *Discurso*, São Paulo, n.40, p.9-38, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/68236>. Acesso em: 2 ago. 2018.

UNESP. *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia*. Marília, [s/d]. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

USP. *Projeto Pedagógico*. De acordo com a Deliberação CEE n.142/2016, de 25 de maio de 2016. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/graduacao/arquivos/projeto%20pedag%C3%B3gico%20bacharelado%202017.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Sobre o autor

Augusto Rodrigues é mestre em Educação (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp. Possui licenciatura (2016) e bacharelado (2018) em Filosofia pela mesma universidade. Desde a graduação, dedica-se à temática do ensino de filosofia, tendo sido bolsista do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), além de ter realizado iniciação científica na área. Em 2019, atuou como professor de Filosofia na educação básica da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Atualmente, continua a desenvolver suas pesquisas com o ensino de filosofia no âmbito do doutorado em Educação, também pela Unesp.